

"Nu var du liksom mamman og æ var bebien"
Om hvordan voksne kan forholde seg til barns dramatiske lek

Av

Odrun Hoem Hagalid

Kandidatnummer 112

Bacheloroppgave

Hovedmodell

Fordypning i drama og lek

Veileder fordypning

Barbro Djupvik

Veileder pedagogikk

Gro Anita Kamsvåg

Trondheim, april 2013

Forord

Etter snart tre fullførte år ved Dronning Mauds Minne Høgskole, var det endelig på tide å skrive bacheloroppgave. Dette er en oppgave jeg har både gruet og gledet meg til. Det har vært interessant, lærerikt og ikke minst spennende å få skrive en oppgave som dette. Jeg vil først og fremst takke mine veiledere, Barbro og Gro Anita, for gode tips og råd gjennom veiledningstimer jeg har hatt under arbeidet med oppgaven. Dere har virkelig bidratt med å utvikle meg som skribent og utvikle oppgavens innhold. Jeg ønsker også å takke min mamma, som stilte opp for lesing av oppgaven, og som kom med tilbakemeldinger på språk og setningsoppbygging. Dette har også bidratt til å utvikle teksten til en bedre språklig fagtekst. Barnehagen, som ble brukt til innsamling av data, må jeg selvfølgelig også få takke, både for gode råd, interesse og stort engasjement for oppgaven min. Til slutt ønsker jeg å få takke gode medstudenter som gjennom litt tyngre skrivende stunder har bidratt til å holde fokus og humøret oppe. Samtidig har de kommet med gode tilbakemeldinger på ulike ting jeg har lurt på.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Problemstilling	3
2 Metode	4
2.1 Kvalitativ forskningsmetode	4
2.2 Observasjon og praksisfortelling	5
2.3 Hermeneutikk	6
2.4 Etske retningslinjer	6
2.5 Metodekritikk	7
3 Teori	8
3.1 Dramatisk lek	8
3.2 Ulike måter å forholde seg til barns dramatiske lek	10
3.3 Improvisasjon	11
3.4 Aksept framfor blokkering - gi og ta impulser	12
3.5 Anerkjennelse - dialektisk relasjonsteori	15
4 Min empiri	16
4.1 "Vi e monster, nu kommer vi å tar dæ!"	16
4.2 "Nu var du liksom mamman og æ var bebien"	17
4.3 "Æ hadd vondt i foten min"	18
4.4 "Du er tyven, vi måtta fange deg"	18
5 Drøfting av funn	19
5.1 En improviserende voksen i barns dramatiske lek	19
5.2 Aksept, blokkering og tilbud	22
5.3 En anerkjennende voksen	25
6 Avslutning	28
Litteraturliste	29

1 Innledning

”Leken er et allment menneskelig fenomen der barn har høy kompetanse og engasjement” (rammeplan for barnehagen, 2011, s. 32). Barn skaffer seg kunnskap og innsikt på flere områder gjennom samtale og utforsking av verden og fenomener. Denne fysiske verden så vel ute som inne, innebærer utforsking og bearbeiding av inntrykk. Personalet må være tilgjengelig for barna ved å inspirere, støtte samt oppmuntre dem i deres lek. Leken er en viktig side ved barnekulturen og har en egenverdi. Den skal ha en framtrødende plass i barns liv i barnehagen (rammeplan for barnehagen, 2011, s. 32).

Gjennom oppgaven ønsker jeg å belyse et tema jeg selv har stor interesse for. Samtidig håper jeg å bevisstgjøre flere voksne på ulike sider ved temaet jeg har valgt. Mer om dette under bakgrunn for valg av tema. Temaet jeg ønsker å ta for meg er voksnes deltakelse i barns dramatiske lek, dette sier Eli Åm (1984) noe om. All teori har sin historie, alt har startet et sted. Med tanke på voksnes tilnærming til barns dramatiske lek, var Åm (1984) den første i Norge til å legitimere voksnes deltakelse i leken. Hun er selv førskolelærer, som gjennom sitt arbeid har blitt svært fascinert av barns lek. Hun drøfter de voksnes rolle i forhold til barns lek, ut fra intervju med tre andre førskolelærere som har flere års praksis (Åm, 1984, s. 8-9). Jeg velger å trekke inn noen aspekter fra hennes forskning fordi jeg mener dette ble relevant for min oppgave. Videre legger jeg stor vekt på Berit Bae (1992, 1996), nettopp fordi hun har mye god og relevant teori som omhandler lek. Blant annet har jeg lagt vekt på det hun trekker fram om anerkjennelse, som handler om en gjensidig respekt mellom alle parter, for eksempel i lek. En anerkjennende holdning i deltakelse i barns lek er etter min mening viktig. Utvikling av yrkesidentitet blir også viktig, de voksnes grunnsyn og deres holdninger til barns dramatiske lek.

Innledningsvis starter jeg med en beskrivelse av min bakgrunn for valg av tema, som bunner ut i valgt problemstilling. Videre kommer et kapittel som omhandler valg av metoder, blant annet hvordan innsamling av data ble gjort. Deretter følger et kapittel med ulike teorier, hvor dramatisk lek blir redegjort for. Det blir også nevnt ulike måter å forholde seg til barns dramatiske lek på, for å få et bilde av hva dette kan innebære. Improvisasjon, aksept, blokkering, tilbud så vel som anerkjennelse blir likevel begreper som blir lagt størst vekt på. Teorikapittelet følges av min empiri, som består av fire praksisfortellinger. Praksisfortellingene blir utgangspunktet for drøftingskapittelet som kommer til slutt. Der

drøftes ulike sider og observasjoner fra praksisfortellingene opp mot relevant teori fra teorikapittelet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ut fra egen praksis sier Åm (1984) at hun selv har stått for holdninger som så ut til å være gjennomgående i flere barnehager. Gjennom planlegging og tilrettelegging av det fysiske og sosiale miljøet, samt inspirasjon gjennom erfaringer og opplevelser stimulerte hun til lek. Hun deltok kun sporadisk i leken, og hadde sjeldent bestemte målsettinger ved sin deltakelse (Åm, 1984, s. 48). Lillemyr (2011) påpeker at mange er enige om at man skal trå varsomt når en skal forholde seg til barns lek. Leken er viktig for barna, den må tas på alvor i tilrettelegging av et godt oppvekst- og læringsmiljø, hvor det er rike muligheter for lek (Lillemyr, 2011, s. 48). Til tross for at man i barnehagen har sett på leken som viktig, har man ikke prioritert eller utviklet lek som pedagogisk virksomhet. Leken har i mange år blitt sett på som "fri", barnas egen sak, og førskolelærere er usikre på hvordan en forholder seg til leken (Lindqvist, 1997, s. 57). Det er ut fra teorier og utsagn som dette at jeg har satt fokus på det temaet jeg har valgt.

Helt fra jeg var liten har rollelek (dramatisk lek) vært en stor del av min hverdag. Jeg lekte flere ulike roller, alt fra hund og tiger til mor, baby eller bestemor. Jeg minnes godt at jeg satt stor pris på de gangene mamma eller mormor ønsket å leke med dukker sammen med meg, vi var mamma eller bestemor til hver vår baby. Da jeg ble større tok jeg med denne interessen videre til grunnskole og videregående. På grunnskolen var jeg ofte med på ulike teateroppsett, og falt raskt for dette. På videregående tok jeg fordypning i musikk, men syntes alltid dramafaget første året gav meg mye. Jeg utviklet meg selv som menneske, og ble mye tryggere på meg selv gjennom ulike øvelser i drama. Da jeg bestemte meg for å søke på dronning mauds minne og bli førskolelærer, visste jeg at lek kom til å bli en stor del av hverdagen. Første året var drama et av mine mest givende fag, gjennom ulike oppgaver fikk jeg lært å improvisere mer og å være mer spontan. Mye av grunnen til at jeg søkte drama og lek som fordypning tredje året, var for å fordype meg ennå mer innen faget, og hvordan dette kan anvendes i barnehagen. Improvisasjon og spontanitet er noe jeg har jobbet mye med, spesielt tredje års praksis. Det å tørre å møte barna der de er, ikke være så redd for å gå inn i roller og la barna ha regien over deg, tre ut av din vante og innlærte rolle som voksen. De øvrige voksne la også merke til dette, og de gav gode tilbakemeldinger på at de så gleden barna hadde i ulik rollelek sammen med meg.

Ut fra en forkunnskap om at voksne ofte vegrer seg for å delta i barns lek, har jeg satt fokus på dette i min oppgave. Jeg har observert voksne som bryter opp i barns lek uten å "se seg for". Med det mener jeg voksne som plutselig utbryter "nå er det samlingsstund, rydd opp" eller "nå skal vi spise, ta nu å rydd opp det rotet her". Kanskje glemmer de å se gleden barna har i sin hengivelse i leken? For barnet er det ikke sett på som rot. Det virker som de har lite kunnskap om lekens betydning for barn. De voksne blir ofte alt for fokusert på egen didaktisk planlegging og oppsett av dagen, de låser seg selv fast i sin rolle som voksen, slik Åm (1984) sier det. Hva er det som gjør at vi vegrer oss slik for å gå inn i barns lek? Jeg har i praksis sett voksne som ikke har noe problem med å delta i barns konstruksjonslek eller regellek, men når det kommer til barns dramatiske lek stopper det opp for mange. Hvorfor nettopp denne typen lek? Er det fordi vi har glemt barnet i oss selv? Er det frykten for å dumme oss ut foran barna, eller er det en frykt for å dumme oss ut foran andre voksne? Eller er det rett og slett fordi vi har for lite kunnskap om hvordan man forholder seg til barns dramatiske lek, hvordan delta? Jeg ønsker derfor med denne oppgaven å fordype meg selv innen temaet, samtidig som jeg forhåpentligvis kan bevisstgjøre meg selv og andre omkring dette. Jeg kommer ikke til å konkludere eller komme med noe fasitsvar på spørsmålene mine. Jeg ønsker heller å få, og gi et innblikk i hva som skal til for å kunne forholde seg til barns dramatiske lek. Hovedfokuset mitt blir rettet mot voksnes vegring for å tilnærme seg barns dramatiske lek. Det blir vesentlig for meg å trekke inn begreper som aksept, blokkering og tilbud i forhold til improvisasjon, samt anerkjennelse i relasjonen mellom voksne og barn.

Jeg mener begrepene som er nevnt ovenfor er sentrale begreper for å øke kunnskapen, innsikten og bevisstgjøringen med tanke på voksnes deltakelse i barns dramatiske lek. Fokuset mitt har blitt på disse begrepene fordi jeg var nødt å ta noen valg i forhold til å begrense oppgaven. Grunnen til at fokuset mitt har blitt på improvisasjon, er fordi jeg føler dette skremmer mange voksne. Som nevnt er voksne opptatt av, og låst til planene sine, hvor blir det av spontaniteten og evnen til improvisasjon? Kanskje kunne kunnskap om ulike metoder innen improvisasjon hjulpet flere voksne til å tørre å hoppe i det. Det å tørre å leve i nuet, slik barn gjør i leken, tørre å akseptere forslag barna kommer med framfor å blokkere dem.

1.2 Problemstilling

Ut fra mange diskusjoner fram og tilbake med meg selv både i forhold til tema og hvilken innfallsvinkel jeg ønsket å ta, ble problemstillingen seende slik ut:

Hvordan kan voksne forholde seg til barns dramatiske lek?

Målet mitt med denne problemstillingen vil være å få et innblikk i voksnes ulike måter å forholde seg til barns dramatiske lek på. Jeg har erfart at mange har en usikkerhet i forhold til det å gå inn i dramatisk lek med barn. Jeg håper å kunne bevisstgjøre meg selv og andre voksne på ulike sider ved dette temaet.

2 Metode

”Metode kan også beskrives som det å følge en viss vei mot et mål” (Dalland, 2012, s. 114). Det kommer fram av Dalland (2012) at metoden sees på som redskapet i en undersøkelse, og at forskeren utfordres til å beskrive hvilke valg man har gjort seg underveis for å nå målet man har tatt for seg (Dalland, 2012, s. 114). Jeg har i denne delen tenkt å ta for meg ulike valg jeg var nødt å ta underveis, både i forhold til hvilken forskningsmetode jeg har valgt så vel som etiske retningslinjer og metodekritikk.

2.1 Kvalitativ forskningsmetode

Dalland (2012) trekker fram to forskningsmetoder som kan tas i bruk, kvantitative og kvalitative metoder (Dalland, 2012, s. 112). Det som kjennetegner henholdsvis den kvalitative metoden er at den tar sikte på å fange opp opplevelse så vel som mening som ikke kan tallfestes eller måles. I motsetning til den kvantitative forskningsmetoden går den kvalitative metoden mer i dybden, og man får her fram det som er spesielt eller eventuelt avvikende. Du får en nærhet til feltet du ønsker å undersøke, i og med at datainnsamlingen ofte skjer i direkte kontakt med feltet. Videre vil en kvalitativ fremstilling ta sikte på å formidle forståelse (Dalland, 2012, s. 112- 113).

Jeg har ut fra dette valgt en kvalitativ forskningsmetode, hvor jeg ønsket å ta for meg en bestemt barnehage for innsamling av data. Fordi jeg vil få en mer direkte innsikt i hvordan nettopp denne barnehagen har organisert hverdagen sin, noe som også vil være en måte de voksne forholder seg til barns dramatiske lek på, i form av hvor mye tid de faktisk legger til rette for den. Samtidig tilsier problemstillingen min at dette ikke er en undersøkelse hvor målbare enheter kan innhentes. Det kommer heller fram et ønske om en innsikt og helhetlig forståelse av ulike fenomener, derfor valg av kvalitativ forskningsmetode (Dalland, 2012, s. 113). Samtidig tilsier oppgavens omfang at en kvalitativ forskningsmetode velges framfor en kvantitativ. Som innsamlingsstrategi og som utgangspunkt for min empiri har jeg valgt observasjon, mer om dette i førstkommende avsnitt.

2.2 Observasjon og praksisfortelling

”Det å bli observert er å utlevere seg” (Dalland, 2012, s. 187). Løkken og Søbstad (2006) trekker fram en forskjell på observasjon brukt som innsamlingsstrategi innen kvantitativ og kvalitativ forskning. Det kommer fram at du i en kvantitativ forskning retter oppmerksomheten mot ett individ i gangen. Kvalitativ forskning derimot er mer opptatt av relasjonene mellom mennesker, det er en større samspillsorientering (Løkken & Søbstad, 2006, s. 48). Det er nettopp observasjon av samspill samt relasjonene mellom mennesker jeg ønsker å ta for meg, og som er målet for denne oppgaven. Askland (2006) sier noe om at man i et observasjonsarbeid prøver å finne en sammenheng mellom det som skjer og hvorfor det skjer. Videre sier han at tolkninger samt forklaringer er nødvendige for å gi observasjonene en mening (Askland, 2006, s. 160). Jeg har som sagt valgt observasjon som innsamlingsstrategi, som blir utgangspunktet for min empiri. Jeg ønsket å observere konkrete situasjoner hvor barna var deltakende i dramatisk lek. Det ble for meg vesentlig at det alltid var en voksen til stede under observasjonene, nettopp fordi det er hvordan de voksne forholder seg til barns dramatiske lek som er utgangspunktet mitt for å skrive denne oppgaven.

Løkken og Søbstad (2006) skriver om ulike måter man kan observere på, hvor strukturert eller utstrukturerte observasjoner er et av valgene du tar for deg. Usystematiske eller ustrukturerte observasjoner er mer tilfeldige, samtidig som at de ikke kan planlegges på forhånd, du som observatør registrerer det som skjer der og da, umiddelbart. Når en samler slike tilfeldige observasjoner skjer dette gjerne gjennom loggbøker eller praksisfortellinger (Løkken & Søbstad, 2006, s. 49). Jeg har valgt praksisfortellinger for å samle observasjonene mine. Praksisfortellinger er ofte sosial, og det blir også et møte mellom lytter og forteller. De kan ofte hjelpe både voksne og barn til å kunne holde fast ved egne erfaringer, og de kan bety gjenkjennelse samt ny erkjennelse (Løkken & Søbstad, 2006, s. 57). En annen side ved observasjoner Løkken og Søbstad (2006) trekker fram, er deltager eller tilskuer aspektet. Den aktive deltagelsen kan variere for observatøren. Fra å være en aktiv og dominerende deltager i en bestemt situasjon, til å ha en fullstendig passiv og nærmest distansert tilskuerrolle (Løkken & Søbstad, 2006, s. 49).

Ut fra dette kom jeg tidlig fram til at jeg ønsket en aktiv deltagerrolle framfor passiv. Først og fremst fordi jeg mente barna levde seg mer inn i leken om det ikke var for tydelig at jeg observerte dem. Vi kan alle tenke oss hvor forstyrret en kan bli, om man ser at noen sitter og observerer deg, i en situasjon hvor du har sluppet alle hemninger. Jeg tror derfor en aktiv rolle i observasjonene, kan gi et indre bilde, og en dypere innsikt i barns hengivelse innen

dramatisk lek, og de voksnes måter å forholde seg til dette på. Jeg merket at innlevelsen og tilstedeværelsen i leken kom tydeligere fram, jeg henga meg fullstendig i leken. I og med at forforståelsen min av voksnes intervensjon i lek stanses av vegring hos mange, vil jeg si min aktive observatørrolle gjorde det lettere for dem også å gi seg helt hen i leken med barna. En passiv rolle ville kanskje også ført til en mer generell og overfladisk observasjon, mens min aktive rolle førte, etter min mening, til en dypere innsikt og forståelse for hva som faktisk foregikk.

2.3 Hermeneutikk

Dalland (2012) påpeker at du gjennom arbeid med mennesker er avhengig av kunnskap om hele mennesket. Videre sier han at det finnes to hovedgrupper av kunnskapstradisjoner eller vitenskapssyn, de to retningene kalles ofte hermeneutikk og positivisme. Det ene synet har sitt opphav i naturvitenskapens tradisjon med studier omkring den fysiske naturen, på den andre siden har vi et syn med sitt opphav i humanvitenskapene, som studerer mennesket og dets menneskeskapte fenomener. (Dalland, 2012, s. 51). Hermeneutikk stammer fra en humanvitenskapelig retning, og hermeneutikk betyr fortolkningslære. Det å skulle fortolke noe, handler om å finne en mening i noe, eller bare det å forklare noe som i utgangspunktet kanskje var uklart (Dalland, 2012, s. 57). I det du fortolker meningsfulle fenomener for å forstå dem, er du inni en tolkningsprosess også kalt den hermeneutiske spiralen. Spiralen viser til noe som egentlig aldri tar slutt, det kan illustreres med eksempelet når du møter et nytt menneske. Det handler i bunn og grunn om at du ut fra førstehåndserfaringene dine, og forkunnskapen din om en ny venn, stadig utvikler seg i det du alltid lærer nye ting om dem (Dalland, 2012, s. 58). Grunnen til at hermeneutikk ble trukket fram, er nettopp fordi jeg i min problemstilling ønsker å fortolke og forstå menneskelige forhold, med tanke på de voksnes måte å forholde seg til barns dramatiske lek på.

2.4 Etske retningslinjer

De etiske overveielsene du er nødt å foreta deg før, i løpet av, og etter et prosjekt som dette handler om mer enn bare å følge regler i følge Dalland (2012). Det handler om å tenke gjennom hvilke etiske utfordringer arbeidet vårt kan medføre, så vel som hvordan du håndterer disse (Dalland, 2012, s. 95). Videre kommer det fram at etikken handler om de normene du har for god og riktig livsførsel. Samtidig påpeker Dalland (2012) at forskningsetikken i hovedsak dreier seg om planleggingen, gjennomføringen samt rapporteringen av forskning i etterkant. Det handler i bunn og grunn om å sikre personvernet i

tillegg til å sikre troverdigheten av forskningsresultatene (Dalland, 2012, s. 96). Dalland (2012) påpeker at det for mange er en forutsetning å være anonyme for i det hele tatt ville stille opp i en undersøkelse. Når opplysningene dine på ingen måte kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom personnummer eller navn, eller indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, kan du kalle opplysningene for anonymiserte (Dalland, 2012, s. 102- 103).

For å ta hensyn til de etiske retningslinjene som er, valgte jeg tidlig å informere alle på avdelingen min, samt foreldre, om oppgaven og hvordan jeg tenkte å samle inn data. Foreldrene ble informert gjennom et skriv som tidlig ble hengt opp i gangen. Jeg og pedagogisk leder ble enige om at dette holdt i og med at fokuset var på de voksne i barnehagen, og ikke barna først og fremst. Jeg forklarte målet med oppgaven og at ingen kom til å bli hengt ut på noen som helst måte, at målet mitt hovedsakelig gikk ut på å belyse et tema jeg selv først og fremst visste lite om. Samtidig ønsket jeg forhåpentligvis å gjøre andre voksne også bevisst på dette temaet. Jeg har anonymisert personene som er involvert ved å kalle voksne etter stillingstittel og barna etter koder. Med å kode barna mener jeg for eksempel L.j.5, L står for Lisa, j står for jente og 5 står da for alderen på barnet, 5 år. Samtidig nevner jeg heller aldri navn på barnehagen jeg var i. Det for å sikre anonymiseringen enda bedre, denne opplysningen var heller ikke vesentlig for min problemstilling.

2.5 Metodekritikk

Min bakgrunn og tilstedeværelse i øyeblikket vil ha noe å si for hva jeg faktisk får ut av observasjonene. Dalland (2012) skriver for eksempel noe om at vi observerer med hele oss. Vi bruker både syn, hørsel samt luktesansen i forhold til hvilken data vi får inn. Samtidig påpeker han at bakgrunnen vår og kunnskapen vår vil ha noe å si for vår evne til å tolke dataen. Det kommer fram at vår evne til oppmerksomhet, vår sosiale samt personlige bakgrunn, i tillegg til hva vi vet før vi starter undersøkelsen, vil komme til å påvirke hvordan vi oppfatter det vi observerer. Det å være bevisst sin egen forforståelse vil være det første skrittet mot å kvalitetssikre observasjonene våre (Dalland, 2012, s. 188). Dette er tanker og refleksjoner det er verdt å bite seg merke i før man skal gjennomføre observasjon som innsamlingsstrategi. Min bakgrunn, slik det kommer fram her, vil kunne påvirke min observasjon slik at jeg ser en side av saken, en annen person med en annen bakgrunn ville kanskje sett ting på en helt annen måte. Derfor var jeg tidlig bevisst at jeg ikke ville komme fram til en konklusjon på problemstillingen min, men heller belyse temaet og bevisstgjøre meg selv og andre lesere. Samtidig lar det seg ikke gjøre å komme med en konklusjon ut fra at

jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode. Nettopp fordi jeg har observert i kun en bestemt barnehage, kan jeg ikke konkludere med at slik er det i alle barnehager. Denne oppgaven bygger på mitt syn og min forforståelse, det blir derfor vanskelig å kunne forholde seg helt objektiv i forhold til temaet. Dette er det viktig å være seg selv bevisst både i planlegging, gjennomføring og i etterarbeidet.

3 Teori

3.1 Dramatisk lek

Det er flere betegnelser for å utrykke barnas evne til å etterligne og gjenskape inntrykk og opplevelser i symbolsk form. Betegnelsene som ofte brukes er som-om-lek, liksomlek, illusjonslek, fiksjonslek, rollelek, symbollek så vel som dramatisk lek (Sæbø, 2010, s. 44-45). Jeg velger å bruke begrepet dramatisk lek gjennom min oppgave, for å skape en tydeligere oversikt, og for å unngå forvirring ved bruk av mange ulike begreper. For å gå dypere inn på hva som legges i begrepet dramatisk lek, og hva dette går ut på, velger jeg å trekke fram teoretikere som Faith Guss (2003) og Gunilla Lindqvist (1997, 2000). Tidligere forskning har vist at den kulturelle isolasjonen av de minste barna hang sammen med at man undervurderte barnet (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010, s. 15). Mer moderne forskning viser det stikk motsatte, små barn er meningssøkende og internasjonale fra starten av (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010, s. 16). Dette viser en utvikling fra å se barnet som ikke kompetent nok til å kunne ta i mot kunst, til i dag å se barnet som mer enn nok kompetent. Flere i dag har innsett at man kan skape kunst for og med barn uten at det behøver å være læringsprosjekter eller treningsvirksomheter for et voksent liv. Det er en god nok grunn at det skal innby til eksistensielle opplevelser for barnet her og nå (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010, s. 16). Det påpekes også at voksne ofte opplever kunsten og verden annerledes enn barn. Det understrekes at man skal vise respekt for å unngå å forstyrre barn i deres opplevelser, sammenhenger så vel som helheter, selv om de er ulike de voksnes (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010, s. 152).

Guss (2003) bruker i sin forskning for det meste begrepet rollelek. Hun beskriver rolleleken som en lek hvor barna bruker seg selv eller gjenstander som om de var noe eller noen andre enn det de i faktisk er i virkeligheten, for å gi en slags dramatisk form til deres indre forestillinger. Det er gjennom rolleleken at barns opprinnelige måte å kommunisere, tenke på samt å få erkjennelse, kommer fram. Guss (2003) mener også at det er på grunn av rolleleken som en del av barns estetiske væremåte, at de er åpne for det formspråket som brukes i

teateret (Guss, 2003, s. 19). Guss (2003) trekker fram flere likheter mellom barns dramatiske lek og teater. Hovedlikheten vil vel være at begge aspekter har sitt utspring i menneskets undring, deres behov for å forstå den verden vi omgir oss i. Vi tilfredsstiller våre behov for å eksperimentere samt utforske ved å velge ut et utsnitt fra virkeligheten som fascinerer oss, og avspeiler denne, ut fra den avstanden en slik fiktiv verden kan tilby. Vi kan slik lettere reflektere over livet vårt, samtidig som vi kommer nærmere en erkjennelse av hvem vi er. Denne refleksjonen samt erkjennelsen kan skje enten du er aktør (formgivere i teater og lek) eller en mer passiv tilskuer (Guss, 2003, s. 21). Guss (2003) peker også på en hovedforskjell mellom teater og barns dramatiske lek, det er det klare skillet mellom de som er tilskuere og de som agerer i et spillerom. I teateret er de bevisst sine valg av virkemidler og dets uttrykk satt sammen, mens barna velger intuitivt, kun for deltagernes glede, de er ikke bevisst sine valg av virkemidler (Guss, 2003, s. 22).

Guss (2003) mener at barna gjennom en formgivning i leken skaper en mening for seg selv, som da overskrider konseptuell tekning. Den estetiske erkjennelsen i barns dramatiske lek kan derfor også kalles for "sanselig kunnskap". Erkjennelsen kan med andre ord oppnås gjennom barnas fornemmelse og sansing ut fra egne symbolske uttrykk av indre forestillinger, som uttrykkes i dramatisk form (Guss, 2003, s. 71). De blir kjent med verden ut fra egne premisser, og skaper en mening for seg selv ut fra seg selv, og andres inntrykk og uttrykk. Barn har et dramatisk forhold til omgivelsene, som igjen betyr at de levendegjør sine omgivelser. Leken har en estetisk form, hvor det er følelsene som i hovedsak påvirker lekens forløp. Lekens estetiske form er et møte mellom det indre og det ytre hos hvert enkelt barn. Hvor det indre har med barnets tanker, følelser og egen bevissthet, mens det ytre handler om kulturelle aspekter, inspirasjon til lek utenfra (Lindqvist, 2000, s. 27).

En annen teoretiker som sier noe om barns dramatiske lek er Gunilla Lindqvist (1997), som gjennom sin metode kalt lekverden, skapte en arena hvor barns lek og ulike kulturformer var i et fruktbart samarbeid (Lindqvist, 1997, s. 6). En såkalt lekverden blir skapt ved at de voksne først dramatiserer en liten fortelling, deretter kan de sammen med barna lese en fortelling fra samme eventyr- samling (for eksempel mummitrollet), eller en fortelling med noe likt tema. Deretter kan de tegne, forme og reflektere omkring ulike karakterer eller hendelser fra fortellingen de har lest sammen. Når en voksen så trer inn i rollen som en av karakterene fra fortellingen, vil barna være klar for å invitere den (de) inn i barnehagen. Barn og voksne har sammen skapt en egen verden inne i barnehagen, som kan representere et sted som ble nevnt i fortellingen. Etter hvert kan de også begynne å ta i bruk uteområde omkring barnehagen som

en del av sin lekverden, barna blir med karakteren ut på turer med ulike mål. Gjennom en slik felles dramatisk lekverden kan barn så vel som voksne sammen gå inn i de ulike scenene i den litterære verden, og etter hvert møte de ulike figurene, enten det er som dokker eller i levende live (Lindqvist, 1997, s. 93-94). Det er nettopp ut fra denne rike og mangetydige teksten som presenteres av de voksne at lekverdenen utvikles. Denne teksten innbyr til en hel del tolkninger, som igjen kommer fram i barns lek (Lindqvist, 1997, s. 96).

3.2 Ulike måter å forholde seg til barns dramatiske lek

”Leken er den aktiviteten i barnehagen som mer enn noe annet er styrt av barna selv og deres indre virkelighet” (Åm, 1984, s. 23). Åm (1984) understreker videre at dette aspektet ved fenomenet lek understrekes som frilek. Dagen organiseres slik at relativt lange perioder blir satt av til frilek, hvor barna skal få holde på med det de selv vil (Åm, 1984, s. 23). Vi som voksne kan oppleve at miljøet noen ganger kan sette grenser for barnas virksomhet, at mer konkrete tiltak med initiativ fra en voksen kan føre til spesielle typer aktiviteter. For å nevne noen eksempler på begrensninger trekker Åm fram plassmangel, samt dårlig gjennomtenkte planløsninger som kan føre til avbrudd i leken. Videre kan man også se nytten av å dra utenfor barnehagens porter, som kan føre til en blomstrende rollelek (dramatisk lek), hvor de tar i bruk gjenstander så vel som materiale på en måte vi som voksne ikke så som mulig (Åm, 1984, s. 24). Faktorer vi har større innflytelse på kan være sosiale forhold i barnegruppa, de voksnes holdning til barns lek, inntrykk og opplevelser i barnas liv, utstyr og materiale og sist men ikke minst tid- og romforhold (Åm, 1984, s. 25).

Ulike didaktiske forutsetninger vil også ha sin innvirkning på leken i barnehagen. Du har barnas ulike behov samt forutsetninger når det gjelder lek, samtidig trekkes personalets forutsetninger inn, i forhold til deres innsikt i ulike former for lek. Her blir voksnes interesse og respekt for lekens verdi samt egenart i barnas liv viktig. Videre trekkes det fram hvor viktig tid til lek er gjennom de praktiske forutsetningene. For å kunne fordype seg og utvikle leken, behøves det tilstrekkelig med tid. (Gunnestad, 2007, s. 276-277). Her kan rammeplanen (2011) trekkes inn som en formell faktor, hvor lek har fått et stadig større fokus. Det påpekes også at leken har en egenverdi og er en svært viktig del av barnekulturen, og skal derfor ha en framtrødende plass i barnas hverdag i barnehagen (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 32). Mange ganger tenker vi som pedagoger kanskje at vi må ha et mål med å sette av så mye tid til lek, men lek er et mål i seg selv. Barna leker ikke for verken å lære eller lage noe, men mest på grunn av den gleden og tilfredsstillelsen leken faktisk gir i seg selv. De får utvikle samt uttrykke sin identitet gjennom den (Gunnestad, 2007, s. 277).

Ole Fredrik Lillemyr (2011) påpeker at det i lang tid har vært en diskurs omkring hvorvidt de voksne skal blande seg inn i barns lek eller ikke. Han trekker fram Frøbels ideer omkring det at man skulle legge til rette for barns vekst så vel som utvikling, men dette skulle skje uten stor innblanding i deres aktiviteter, spesielt i leken. Her til lands var Eli Åm (1984) den første til å sette fokus på de voksnes rolle og berettigelse til å blande seg inn i barnas lek (Lillemyr, 2011, s. 48). Åm (1984) påpeker i denne sammenheng at om vi som voksne vegrer oss fra å trå ut av voksenrollen og leke som barna, vil vi avskjære oss fra deltakelse i svært mye av den leken som foregår i barnehagen. Videre trekker hun fram at ut fra egne erfaringer, er det faktisk muligheter for de voksne å kombinere aktiv deltakelse med respekt for leken som barnets egen virksomhet (Åm, 1984, s. 54-55).

3.3 Improvisasjon

Lek og teater er begge fiksjonsskapende prosesser, likhetstrekk mellom barns dramatiske lek og teater blir derfor lett å legge merke til. Videre belyses tre aspekter ved dramatisk lek, som kan være av interesse i arbeid med teater for og med barn (eller voksne). Det første aspektet som trekkes fram er lek som en form for improvisasjon. Den gir en åpen dramaturgi, nettopp fordi uttrykkene skapes i det øyeblikket det framføres (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 203). Improvisasjon er noe som ofte brukes i teaterproduksjon. Der utforsker skuespillerne skisser til tema og situasjoner ut fra egne ideer og innfall. Det finnes også egne improvisasjonsbaserte teater, for eksempel teatersport samt *commedia dell'arte* (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 204). En tradisjonell oppfatning av *commedia dell'arte* var at det var en folkelig og mer "opprinnelig" komedieform. De var mer fysisk, erotisk ladet, samtidig ble det framført på dialekt (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 52).

Begrepet improvisasjon stammer fra latin: *improvisus*, som betyr uforutsett. Det betyr at det er noe som ikke er innøvd på forhånd, det skapes og framføres samtidig. Barna er velkjente med denne formen for arbeid, det å skape noe samtidig som det framføres. Når et barn leker, skaper de sin verden i øyeblikket, i her- og nå- situasjonen uten å forberede seg, uten å øve seg eller planlegge noe (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 204).

Uten et tema, materiale, grunnlag, ramme eller skjelett kan ingenting improviseres. I det du improviserer bruker du det du har erfart og opplevd tidligere. Det kan likevel virke nytt i og med at det aldri har vært framført før, på akkurat denne måten eller med akkurat disse medspillerne. De dramaturgiske valgene du tar etter hvert kommer alltid ut fra det som allerede har skjedd og det som skjer. Deltakerne fanger opp og kaster ut forslag som antyder en struktur, eller et mønster de andre kan følge (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s.

204). Slik gjør også barna, de snakker om hva som er viktig for dem akkurat nå, hva er dagens tema, og blir videre enige om hva de skal leke i dag. Barna skaper lekeverdenen gjennom små improviserte samtaler, samtidig som de tar i bruk de tingene som de har for hånden. Bortsett fra stedet leken utvikler seg på er ingenting bestemt. Aksept er en av de mest grunnleggende teknikkene i teaterimprovisasjon, det å akseptere tilbud som kommer fra den andre. Hvis ikke kan ikke samspill skje. Ut fra erfaringer fra en rekke velkjente situasjoner, kan vi raskt koble oss på forslagene og delta i spillet. Improvisasjon er likevel uforutsigbart, og spillerne kan derfor overraske hverandre og seg selv med ideer og innfall. Disse behøver ikke alltid være like velkjente. I denne prosessen kan fallhøyden være stor. Hva hvis ingenting skjer? Hva hvis det blir bare kaos? (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 205). Dette er kanskje noe av det som gjør at voksne vegrer seg for å trå inn i dramatisk lek med barn, frykt for det ukjente i improvisasjonen.

Det å improvisere er ikke noe du bare kan bestemme deg for. Dette er en vedvarende prosess, det å ha en improviserende innstilling eller tankemåte. Å være til stede her og nå byr hele tiden på nye utfordringer og muligheter. Det å møte barna på alvor, samtidig som du åpner opp for det som skjer der og da, utfordrer mange voksne (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 18). Det krever en improvisasjonskompetanse i det du skal møte barnas bidrag i et kunstmøte. Utøveren skal ikke bare kunne improvisere med andre utøvere, men også møte barna som er til stede. Kunnskap, erfaring, ferdigheter samt øving er noe som kreves for de voksnes utnyttelse av improvisasjon i møte med barn i barnehagen. Videre kommer det fram at pedagoger må tørre å legge bort egne planer, og lytte til egne og andres innspill (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 19). Trygghet og tillit er også en viktig forutsetning for lek og improvisasjon. En strategi Liset (2011) og hennes medskuespillere har hatt for å skape trygge rammer for seg selv, er å etablere faste rutiner i forkant av forestillingen. Møtet med barn er uforutsigbart, men rammene du skaper rundt dem er likevel velkjente (Liset, 2011, s. 78).

3.4 Aksept framfor blokkering - gi og ta impulser

Keith Johnstone (1997) sier at blokkering er når du forhindrer en idé i å utvikle seg. Dette eksemplifiserer han ved en som i lek, spør ”vil du være med ut å svømme”, og motparten svarer ”nei”. Da blokkerer du en utvikling i leken, leken står i fare for å stagnere. Blokkering kan omfatte ”karakter”, gester, ansiktsuttrykk også videre (Johnstone, 1997, s. 81). Han påpeker at det å akseptere ideer ikke er det samme som å være positiv. Men om du har valgmulighet er det lettere å si at du er positiv til ideen, på denne måten kan leken eller samtalen utvikles videre (Johnstone, 1997, s. 82). Et annet begrep han trekker fram er tilbud,

hvor han påpeker at dette begrepet ofte ble brukt om alt som ble sagt eller gjort. Han sier også at du kan skille mellom flere sider av tilbud, for eksempel kontrollerende eller blinde tilbud. En kan mime, og si "du glemte hatten din her i går", da er tilbudet kontrollerende. Sier en derimot "du glemte denne her i går", er tilbudet blindt (Johnstone, 1997, s. 89).

Berit Bae (1996) drøfter ulike væremåter de voksne kan ha i lekende interaksjon. Hun har ut fra observasjoner delt inn ulike kategorier av nyanser og variasjoner i lekende samspill, hvor voksne er mer eller mindre aktive deltakere. En kategori er blant annet "dialoger og forhandling innen rollelek" (Bae, 1996, s. 194). En episode som fra voksnes øyne kan oppfattes som løsrevet eller oppstykket, som for eksempel barns korte lekedialoger, kan ut fra barnas posisjon oppleves som å høre hjemme i en litt større og mer meningsfull sammenheng. Det å forholde seg til barns lek innebærer det å kunne forholde seg til prosesser, som har en glidende overgang til flere ulike aktiviteter, like mye som de lekeformene som er mer avgrenset og veldefinerte. Om man ikke er bevisst dette, kan det føre til en avkrefning (blokkering) samt misforståelse av det lekende uttrykket barn ofte har (Bae, 1996, s. 198). Det kommer også fram ulike punkter man bør forholde seg til for å kunne møte barn i rollelek på en bekreftende måte. Disse er; å kunne skifte posisjon samt perspektiv, altså du må gi opp kontrollen du som voksen ofte har. Du må videre ha evne til å være spontan, altså hengivelse til øyeblikket, være her- og nå. Til slutt må du kunne romme spenning, du må kunne være i det udefinerte (Bae, 1996, s. 198). Det som sees som sammenhengende i disse tre punktene er at du som voksen må kunne tre ut av komfortsonen din i et øyeblikk, og heller tilpasse deg de lekendes perspektiv. Eksempler på roller de voksne ofte får tildelt er hund, bestefar, fange, en som er syk eller baby, mens barna får de mer komplementære rollene, storesøsken som passer babyer, mor som bestemmer hjemme, sykepleier som steller den syke, eller fangevoktere som passer på fengselet. De voksne får som du ser i disse rolleparene den maktesløse og underdanige rollen, mens barna får mer makt og autoritet i rollen de selv innehar (Bae, 1996, s. 199).

For en voksen vil det kanskje være svært unaturlig og uvant å bli stelt med, bli bestemt over eller det å bli satt grenser for av et barn. En slik umyndig posisjon vil kanskje være svært krevende og ubehagelig for mange voksne å trå inn i, det er noe man vegrer seg for. Om du som voksen er reflektert eller avgrenset i forhold til denne typen opplevelser, vil du lettere kunne komme med forslag til innhold i leken, som på en side bevarer den voksnes behov, og på den andre siden samtidig gir barna en rett til å beholde definisjonsmakten samt det å eie deres egne opplevelser. Det å finne denne balansegangen kan for mange virke veldig

vanskelig, men finner du den, er dette også en av forutsetningene for et gjensidig anerkjennende samspill i rolleleken (Bae, 1996, s. 199). For mange kan det være angstskapende å stille seg åpen og mottakelig til alle mulighetene som kan vise seg i rollelek med barn. De voksne kan bli usikre og utilpass ved å overlate så mye av initiativet til barna. Mange dekker over denne usikkerheten ved å komme med forslag og ideer som fratrukk barna initiativet, det kan ødelegge mye av spenningen. Det er større sjans for at barna opplever et bekræftende samspill i rolleleken, om de voksne greier å avgrense seg med tanke på å kunne romme en spenningstilstand, uten å måtte finne en løsning med en gang (Bae, 1996, s. 200).

Noen ganger observerer man barn som leker "samling", hvor de setter streker for alle som er til stedet samt hvilken dato det er den dagen, så avslutter de med en hvilestund. Men en lek som kan gi et overblikk over barnehagesituasjoner for barna ser man heller sjelden. Til dette behøver barna hjelp fra de voksne. Birgitta Knutsdotter Olofsson (1993) påpeker at det er den voksnes oppgave å hjelpe barna til å kunne sortere ulike inntrykk som er vesentlige. Dette skjer ofte aller best i form av dramatisk lek (Olofsson, 1993, s. 125). For at dette skal kunne skje på en god måte påpeker Olofsson (1993) at en forutsetning er at grunnreglene, turveksling, gjensidighet samt overenskomst respekteres. De som leker sammen må være enige om at de leker. En annen forutsetning for lek er at barna oppfatter et mønster og enhet i det som skjer. Man kan for eksempel ikke leke at man drikker om barnet aldri har opplevd den eksakte hendelsen, man kan heller ikke leke at man er enten sint eller glad om barnet ikke oppfatter disse uttrykkene (Olofsson, 1993, s. 124). Olofsson (1993) sine refleksjoner kan sees i sammenheng med Bae (1996) sine punkter for hvordan man bør forholde seg til, og møte barn i ulik rollelek. Du må altså kunne hengi deg til øyeblikket, oppgi din autoritære rolle som voksen samtidig som at du må kunne være i det udefinerte (Bae, 1996, s. 198).

Olofsson (1993) trekker fram ulike sider ved det å dramatisere med barn, hun kaller det for rollelek, barn spiller og dramatiserer sammen ulike hendelser de har sett, opplevd eller hørt om (Olofsson, 1993, s. 132). Midt i mellom to ytterpunkter ligger dramatisering ledet av en voksen. Denne typen lek, iscenesettes av voksne og barn sammen. Alle kjenner innholdet i leken og det finnes rike muligheter for å lytte til barnas ideer. De voksne tar initiativet og hjelper til med å organisere leken. Leken behøver derimot ikke å bli helt virkelighetstro, det finnes fremdeles rom for improvisasjon, påfunn og innfall (Olofsson, 1993, s. 132). En voksen kan med andre ord gå inn i leken og både utvide samt utvikle lekens tema, dette må skje på lekens vilkår og uten å dominere. En lydhør voksen som kan leke, er for de minste barna ofte den beste lekekameraten. Like viktig som at de voksne ofte deltar og legger til rette

for lek, er også at de lar barna leke i fred når de leker godt og konsentrert. Da behøver de voksne kun å være til stede som en beskyttende trygghet (Olofsson, 1993, s. 138).

3.5 Anerkjennelse - dialektisk relasjonsteori

Bae (1992) snakker om relasjoner som er preget av anerkjennelse, hvor man ut fra dialektisk relasjonstenkning antar at man tar vare på behovet for tiknytning og avgrensning. Da skaper man på samme tid noen forutsetninger for overskridende utvikling. Disse anerkjennende relasjonene gir også rom for å uttrykke både likhet og ulikhet, vise innlevelse og nærhet, samtidig som det uttrykker avgrensning og forskjellighet (Bae, 1992, s. 38). En hver person under utvikling har et sterkt behov for anerkjennelse. Slik kan man bli kjent med ulike deler av seg selv, samt bygge opp styrke, og holde frykten for det å bli forlatt eller oppslukt under kontroll (Bae, 1992, s. 37). Bae (1996) begrunner denne bevisstgjøringen av egen yrkesidentitet med stor sammenheng i vårt pedagogiske arbeid så vel som forholdet til barna. Nettopp fordi små barn ofte vises å være svært avhengige av oss voksne. Barna opplever, erfarer samt fortolker omverdenen med sterk påvirkning fra de som har ansvaret for dem, nemlig de voksne (Bae, 1996, s. 103). En anerkjennende relasjon baseres på likeverd. Relasjonen mellom to personer kan ikke sees på som anerkjennende, om den ene personen ser på seg selv som mer eller mindre verd enn den andre. Bae (1996) påpeker at definisjonsmakten vises gjennom de voksnes mektige posisjon vis – a – vis barna, når det gjelder barnas opplevelse av seg selv. Hun mener en anerkjennende relasjon absolutt er et ideal å strebe mot (Bae, 1996, s. 147).

Yrkesidentitet er noe som utvikles og endres over tid. Erfaringer, praksis og det å stille spørsmål er grunnleggende forutsetninger for å utvikle egen yrkesidentitet. Utviklingen av yrkesidentitet deles inn i 3 dimensjoner, hvor de beskrives med hver sine motsetningspar, for å skape en dynamikk og realistisk forankring i diskusjonen (Bae, 1996, s. 103). Du har mestring - tilkortkomning som en dimensjon, hvor det i bunn og grunn handler om at du skal være bevisst hva du kan og ikke kan. Hva føler du at du mestrer, hva føler du at du mestrer mindre? Det er kanskje ikke alltid like lett å vite eller innrømme hva man mestrer og ikke, men en indikasjon kan være å finne ut i hvilke settinger man trives godt (Bae, 1996, s. 104). Kan dette kanskje ha noe med enkelte voksnes vegring for å delta i barns dramatiske lek? De føler kanskje de kommer til kort i hva de kan tilføre leken, eller de vet for lite om hvordan de skal opptre? Den andre dimensjonen er likhet- ulikhet, som handler om hvordan man er lik eller ulik de man jobber sammen med daglig. Du kan for eksempel være lik i hvordan du organiserer dagen, men ulik samme person i hvordan du behandler barn i grensesetting. Dette

handler om hvor åpen man er for ulikheter og likheter i forhold til de man arbeider med (Bae, 1996, s. 106). Kan det å være åpen for ulikheter sees i sammenheng med hvordan man forholder seg til barns dramatiske lek på? Hvor åpen er man for ulike barns måte å delta i dramatisk lek på, eller hvor åpen er man for at noen voksne ikke ønsker å delta i slik lek? Tredje og siste dimensjon er meningsfullhet – meningsløshet, den omhandler det å kunne erkjenne at ditt arbeid har sine begrensninger og kan virke meningsløst, samtidig som du skal kunne si noe om hvordan og hvorfor arbeidet er meningsfylt (Bae, 1996, s. 108). Dette har kanskje ingen direkte kobling til hvordan voksne kan forholde seg til barns dramatiske lek. Med mindre man ser leken i sammenheng med spørsmål som, hvor mye tid skal man bruke på læring i barnehagen og hvor mye tid skal man sette av til fri lek?

Lillemyr (2011) påpeker viktigheten med at vi voksne må ta barnas lek på alvor, spesielt i forhold til bruk av lek i pedagogisk arbeid. Videre framhever han at om en voksen ønsker selv å delta i barns lek, vil dette avhenge av den voksnes grunnsyn (Lillemyr, 2011, s.193). Samtidig vil den grunnleggende holdningen, eller oppfatningen av barns lek, virke inn på hvordan voksne vil gå inn i leken. Hvordan kan man delta i leken på barnets premisser, og ikke komme i fare for å dominere leken på noen måte? Leken er som barnas verden, og vi som voksne bør vise en dyp respekt for den (Lillemyr, 2011, s. 194). Igjen ser man viktigheten av utvikling og bevisstgjøring av egen yrkesrolle, i det Lillemyr (2011) sier angående voksnes grunnsyn og grunnleggende tanker omkring barns lek.

4 Min empiri

Her ønsker jeg å legge fram informasjon jeg har hentet inn i form av praksisfortellinger. Det er disse fire praksisfortellingene som legger grunnlaget for drøftingskapittelet. I drøftingen kommer jeg til å referere til titlene på hver praksisfortelling, for lettere å holde oversikt.

4.1 "Vi e monster, nu kommer vi å tar dæ!"

Jeg, en pedagogisk leder og en assistent sitter på gulvet inne på avdelingen sammen med noen barn. Jeg setter i gang togbanebygging sammen med et par av de minste barna.

Oppmerksomheten min blir raskt fanget i det et par barn sier høyt "bø" til pedagogisk leder, "wææ, spøkelsa" svarer hun raskt. "E dåkker spøkelsa dåkker da" fortsetter pedagogisk leder. T.g.3 og M.j.3. svarer i kor "neeei, vi e monster, nu kommer vi å tar dæ"! "å neei, ikke ta mææ", svarer pedagogisk leder engasjert. Barna skriker "bøøø" i kor og ler høyt mens de løper bort igjen til en madrass de gjemmer seg bak. Et tredje barn K.j.2, oppdager denne leken og vil straks være med. Pedagogisk leder trekker et pledd over hodet sitt og sier "bøø, nu

kommer æ å tar dåkker"! "ææææ" hylter alle barna og gjemmer seg bak madrassen, pedagogisk leder titter fram fra pleddet og alle sammen ler godt. T.g.3. og M.j.3. spretter raskt opp, "vi å vil vær monster under teppet". "vil dåkk å vær monster, ja, kom da alle sammen under her, du å K.j.2." sier pedagogisk leder. "bøøøø, nu tar vi dæ" roper alle barna høyt i kor og løper etter pedagogisk leder med pleddet over seg. "å neei, ikke ta meg, æ blir så redd" svarer pedagogisk leder. "wæh", sier T.g.3. og river av pleddet, "det va jo bare oss", så kommer de to andre også fram fra pleddet, "jaa, det va jo bare oss", "å nei va det bare dåkker, ja nu blei æ glad" sa pedagogisk leder, så ler de godt sammen. Leken blir avbrutt i det to foreldre kommer inn for å hente et barn hver av de tre som lekte sammen med pedagogisk leder.

4.2 "Nu var du liksom mamman og æ var beibien"

Jeg sitter inne på avdelingen sammen med t.g.3 og m.j.3, vi leser en bok sammen. Plutselig reiser m.j.3 seg opp, "nu var du liksom mamman og æ va beibien". "skulle æ vær mamman din?" spør jeg, "ja, åsså va æ beibien, å æ måtta lægg mæ i senga nu". "ja, nu må du legge dæ beibien min, for nu er det natta, sov godt". "ja, natta", svarer m.j.3. og legger seg godt til rette oppå en stor pute. "no måtta beibien ha på sæ dyna så den ikke frys", sier m.j.3. "ja, sånn, så du ikke fryser lille vennen", sier jeg mens jeg brer et lite pledd over henne. Jeg trekker meg litt unna, "æ sitt bare her å lese videre til t.g.3. imens beibien sover da", sier jeg. Jeg fortsetter å lese litt for t.g.3, før m.j.3 plutselig reiser seg opp, "nu va beibien ferdig å sove, den skulle ut på bassenget", sier m.j.3. "mamman måtta bli med", fortsetter hun og rekker meg hånden. "Skal vi bli med beibien min til bassenget en tur", spør jeg t.g.3. "ja, åsså va æ åsså beibien", svarer han. Plutselig roper m.j.3 "å neei, beibien datt i bassenget". "å neei, beibien min", svarer jeg, "vi må hjelpe ho". T.g.3. løper bort til m.j.3 som ligger i bassenget og plasker, "æ hjelpa dæ æ, sånn", så fikk han henne opp. Plutselig snur t.g.3. seg mot madrassen m.j.3 hadde sovet på og roper "å nei, det brenn i senga". "å neei, ikke senga", svarer jeg. T.g.3 løper bort til kassen med togskinne og tar med en lang skinne til hver, "vi kan slukk brann nu". "ja, det var lurt", svarer jeg. "Det brenner i bassenget", sier t.g.3. "å nei, ikke bassenget, skyndt dåkker å slukke det". M.j.3 og t.g.3 løper bort og skyter vann mot flammene. Leken ble avbrutt ved at en annen voksen utenfra, sier at jeg må gå for å ta pausen min. Jeg sier til barna, "mamman måtte dra å spise litt mat bare, kan dåkker passe på her at det ikke brenner helt ned?" Både m.j.3 og t.g.3 svarer i kor "ja".

4.3 "Æ hadd vondt i foten min"

Jeg sitter inne på avdelingen sammen med noen barn i hvilestunden. Plutselig la t.g.3. seg ned på den grønne madrassen inne på basen. "æ hadd vondt i foten min", sier han til meg, "å nei, hadde du skada foten din, da må du lægg deg ned her så doktoren får se litt på foten din", svarer jeg. Dette hører også tre andre barn og kommer straks løpende bort, "æ å hadd ondt i foten" sier flere av barna. "dåkker må lægg dåkker ned her da, åsså måtte dåkker få sykepleddet på dåkk", sier jeg, alle barna legger seg ned og jeg brer over dem et hvitt gjennomsiktig pledd. Jeg går bort i en av hyllene og finner fram en kloss med gjennomsiktig glass i midten. "nå må dåkk ligge stille da, sånn at legen kan sjekke om dåkker er friske". Jeg legger klossen inntil hjertet og over øyet til barna, alle lå helt stille og ventet spent. "åh, ja, æ hører nåkka her ja, hmm, jah, det er hjertelyd", sa jeg, også laget jeg en dunkelyd og latet som om hjertet hamret, og jeg skvatt til. Barna lo godt, og jo flere ganger jeg gjorde dette, og jo mer jeg skvatt, jo mer lo barna. Etter å ha gjort dette noen ganger, så reiser t.g.3. seg opp, "no va æ frisk æ", "Ja, æ å va frisk" sa de andre barna. "åh, så bra", svarer jeg. "Du måtta vær mamman våres", sier m.j.3 plutselig, hun fortsetter, "åsså måtta vi lægg oss hær". De la seg oppi den grønne madrass- stolen, "sånn ja, åsså måtte dåkker ha et pledd godt rundt dåkker nu da ungan mine så dåkker ikke frys", sa jeg. "ja, det måtta vi jo", svarer barna. Plutselig løper t.g.3 bort til den grønne madrassen og faller ned, "aao, æ slo foten igjen", m.j.3 følger på, "aoo, ja, æ å datt å slo foten min". "å nei, ungan mine, stakkars små", sier jeg med fortvilet stemme. Begge barna later som at de gråter, og løper mot meg og hopper opp i armene mine. Vi "gråter" litt sammen. Jeg blir plutselig brutt i leken siden jeg var ferdig for dagen, jeg avslutter leken ved å si "mamman måtta dra en tur på trening nu, men dåkker må vær forsiktig da, og ikke slå dåkker mens æ er borte, okei". Barna nikker, med litt vemodige blikk, og vinker til meg.

4.4 "Du er tyven, vi måtta fange deg"

Nede i gymsalen var det lagt fram flere rockeringer som 2 åringene kunne ta i bruk da de skulle være der en mandags morgen. De utforsket hvordan de kunne bruke rockeringen, snurre rundt nakken, hånden, magen, eller bare trille den bortover gulvet. Leken gikk plutselig over til at T.g.3 plutselig sier "du er tyven, vi måtta fange deg", "åh, var æ tyven, uffda", svarer assistenten, trist i stemmen. T.g.3 tar rockeringen sin og trer den over hodet hennes, dette oppdager også i.g.3, k.j.2 og o.g.2 som også sier "ja, du var tyven, vi fanga deg", de tar sine ringer rundt henne, barna ler. Assistenten sier "å nei, hjelp meg, æ er fanga av politiet". Barna ler mens de holder i hver sin ring og forsøker å føre assistenten rundt i gymsalen. "men

kor skal dåkker ta meg med hen nu da?”, spør assistenten. T.g.3 svarer raskt ”i fengsel skal du, du måtta det for du var tyven”, o.g.2 hiver seg raskt med og kommenterer ”ja, i fengsel måtta du å være tyv”. ”hjelp, hjelp, æ er fanga inni alle rockeringan”, sier assistenten med fortvilet stemme. De fører assistenten bort til en matte langs gulvet, t.g.3 sier ”her måtta du sitt, her i fengsel, for du var tyven”. ”å nei, æ er fanga inni fengselet, noen må hjelpe meg”, sier assistenten med litt trist stemme. ”Kem som kan slippe meg ut nu da, må æ sitte i fengselet hele natta æ da?”, sier assistenten med en litt trist stemme. O.g.2 ser litt på henne, og sier plutselig ”æ kunna lås opp hær æ å slipp dæ løs”, ”ja, æ åsså kunna lås opp her så du slapp fri nu” sier t.g.3. Alle barna tar sin rockering av assistenten, ”åh, tusen takk, så snill dåkker er med meg”, sier assistenten og smiler til barna.

5 Drøfting av funn

Det har i lang tid vært en diskurs om hvorvidt voksne skal trå inn i barns lek eller ikke. Helt fra Frøbels tider har det vært en idè om at man skulle delta minst mulig i barnas aktiviteter, spesielt leken. Man skulle helst bare legge til rette for barns vekst og utvikling (Lillemyr, 2011, s. 48). Det sies at om vi vegrer oss for mye fra å trå ut av voksenrollen, og delta i barns lek, vil vi gå glipp av svært mye av aktivitetene som foregår i barnehagen. Det er faktisk mulig for de voksne å delta i barns lek, og på sammen tid vise en respekt for leken som barns egen virksomhet (Åm, 1984, s. 54-55). I dette kapittelet kommer jeg til å drøfte funn og observasjoner jeg gjorde ut fra min empiri. Dette blir drøftet opp mot relevant teori fra teorikapittelet. Overskriftene blir noe lik de fra teorikapittelet, på denne måten blir det etter min mening mer ryddig, og en gjennomgående sammenheng mellom teori- og drøftingskapittelet. Jeg vil likevel understreke at disse fire fortellingene er hentet fra kun en barnehage, og er derfor ikke representativt for hele barnehagenorge.

5.1 En improviserende voksen i barns dramatiske lek

Fra latin heter improvisasjon: *improvisus*, det betyr uforutsett. Det er noe som ikke er innøvd på forhånd, det framføres og skapes samtidig (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 204). Dette er noe barna er vant med fra egen lek. Når du ser et barn leke i barnehagen, er det sjeldent planlagt eller forberedt på forhånd. På den andre siden kan de noen ganger ha fått inspirasjon fra en tidligere hendelse, eller erfaring i eller utenfor barnehagen. De tar utgangspunkt i noe som har engasjert og interessert dem tidligere. Dette betyr likevel ikke at de har planlagt eller innøvd noe før de leker. I ”nu var du liksom mamman og æ var bebien”, ville nok mye av gleden i leken forsvunnet om jeg som voksen på forhånd hadde

forventninger om hva som kom til å skje i løpet av leken. Improvisasjon ville ikke vært fullt og helt til stede, og flere av barnas ideer ville etter min mening blitt blokkert. For at improvisasjonen skulle være fullkommen måtte jeg legge til sides alle forventninger og erfaringer fra mamma- baby- relasjoner. Jeg måtte legge vekk min rolle som voksen, bare la barna ta styringen og kontrollen. For lekens utvikling ble det sentralt at jeg greide å se situasjonen i øyeblikket, det å kunne tre inn i en rolle og bare være i en her- og nå- situasjon.

Både lek og teater sees på som fiksjonsskapende prosesser, det blir derfor ikke vanskelig å se likhetstrekkene mellom barns dramatiske lek og teater. Lek kan videre sees på som en form for improvisasjon, dramaturgien er åpen, nettopp fordi uttrykkene skapes der og da i øyeblikket (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 203). Improvisasjon er også noe som ofte brukes i teaterproduksjon, for å prøve ut tema og situasjoner ut fra egne ideer og innfall (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 204). Når de sier at dramaturgien er åpen tenker jeg på det jeg nevnte i avsnittet over, at ingenting i leken er innøvd eller planlagt på forhånd. De har ikke på forhånd planlagt hvor leken skal utspilles, hvem som skal spille hvilke roller, hvilke gjenstander i rommet som skal brukes også videre. Disse avgjørelsene er noe de bestemmer seg for underveis. I ”vi er monster, nu kommer vi å tar deg” ser vi barna og pedagogisk leder som underveis kommer opp med elementer de kan trekke inn i leken for å gjøre den mer spennende og for å sikre utvikling. Blant annet ved at pedagogisk leder tar fram et pledd de kan bruke å ha over seg i det de leker monster. En slik åpen innstilling mener jeg det er viktig at vi voksne har. På denne måten ender man ikke opp med å stagnere leken, men heller bidra til en iderik og mangfoldig lek sammen med barna.

Uten tema, grunnlag, skjelett eller ramme kan ingenting improviseres. Man bruker det man har opplevd og erfart tidligere i det man improviserer. Deltagerne kaster ut og fanger opp ulike forslag som antyder et mønster eller en struktur de andre kan følge (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 204). Uten at noen har en opplevelse eller erfaring å gå ut fra, et inntrykk som de kan trekke inn i leken, vil jeg tørre å påstå at leken heller ikke kan starte. I ”nu var du liksom mamman og æ var bebieen”, kommer m.j.3 med et forslag til tema som man kan leke ut fra; Plutselig reiser m.j.3 seg opp, ”nu var du liksom mamman og æ va bebieen”. ”skulle æ vær mamman din?” spør jeg, ”ja, åsså va æ bebieen, å æ måtta lægg mæ i senga nu”. Ut fra egne erfaringer og opplevelser ved mor- barn- relasjoner ønsker m.j.3 å bringe dette inn i leken vår. For mange voksne er kanskje denne rollen vanskelig og uvant å trå inn i. En ting er å være en trygg og omsorgsfull voksen, som møter barna på en god måte, en annen ting er når man liksom skal leke mor (eller far) for barna. Dette er ikke en rolle du som voksen skal

ha til vanlig, du er en person barnet er nært knyttet til, men du blir aldri mamma til dem. Mange voksne vil holde et klart skille mellom rollen som voksen i barnehagen og hvem som faktisk har hovedansvaret for barnet, nemlig mor og far. Men for å kunne møte barna i slike situasjoner må du kanskje minne deg selv på at det kun er en rolle, en improvisasjon. På samme måte som at barn noen ganger trenger en bekreftelse på at dette kun er lek, behøver kanskje voksne i blant den samme påminnelsen.

Barnets evne til å leve i nuet, at de helt fordomsfritt og konsekvent skaper sin egen logikk, er kjernen i leken, og kan samtidig være det i det kunstneriske arbeidet (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010, s. 149). Dette er noe barna gjør når de skaper en lekverden, de improviserer små samtaler, og tar i bruk ulike elementer de har for hånden (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 205). Lekverdenen er en arena hvor barnas lek og ulike kulturformer er i et fruktbart samarbeid (Lindqvist, 1997, s. 6). Det å skape sin egen logikk/mening etter hvert som de leker mener jeg har mye med improvisasjon å gjøre. Barna har ingen fordommer før de setter i gang en lek, de bare leker for lekens skyld. Ved å ha en slik fordomsfri holdning, vil ikke leken stoppe opp heller. Litt som de gjør når de er med på å skape en lekverden, de improviserer fram små samtaler fra noe som tidligere har gjort inntrykk på dem. Dette kan være en bok de har blitt fortalt fra, en forestilling de har sett, eller et tema de har jobbet mye med og reflektert omkring (Lindqvist, 1997, s. 93-94). I ”du er tyven, vi måtta fange deg”, ser du en assistent som lar seg fange av barna, ved bruk av noen enkle rockeringer. Etter min mening har assistenten en fordomsfri holdning, lik barna i sin lek. Du skyver til sides alle fordommer og forutbestemte regler du har blitt lært opp gjennom livet, og lærer av barna å skape en mening for deg selv der og da. Først når du greier dette har du forstått lekens egenverdi mener jeg (rammeplan for barnehagen, 2011, s. 32).

Aksept, det å akseptere tilbud som kommer fra de du leker med, eller spiller teater med, er en av de mest grunnleggende teknikkene innen improvisasjon. Om tilbud ikke blir akseptert, kan heller ikke samspill skje. De forslagene som kommer fram i en improvisasjon kan vi raskt hive oss på, om dette er noe vi har kjennskap eller erfaring med fra tidligere. Likevel er improvisasjonen uforutsigbar, og man kan overraske hverandre med innfall og ideer, som igjen ikke behøver å være for velkjente (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 205). Om du kommer med et slikt tilbud, enten det er som voksen eller barn, som ikke er så velkjent, kan fallhøyden også bli stor. Enn om ingen responderer på ideen min? Hva om dette blir et eneste stort kaos? Dette er kanskje tanker som gjør at mange voksne vegrer seg for å gå inn i dramatisk lek sammen med barn. Vi er som sagt tillært regler opp gjennom livet, sånn og slik

skal man oppføre seg, og sånn og slik skal man ikke oppføre seg i gitte situasjoner. Dette er en sperre de fleste barn ennå ikke har lært, som igjen fører til at barna kanskje lettere enn oss voksne aksepterer alle tilbud som kommer opp. De behøver ikke alltid kunne leken fra før for å delta i den. Dette er også noe vi kan se et eksempel på i ”nu var du liksom mamman og æ var bebien”, hvor t.g.3 plutselig går bort fra mamma- baby- leken som i utgangspunktet var i gang, og over på brannslukking. Om ikke m.j.3. eller jeg hadde vist et like stort engasjement for ideen til t.g.3, hadde kanskje improvisasjonen blitt blokkert.

Som nevnt er det å møte barn på alvor, samtidig som du åpner opp for det som skjer der og da, utfordrende for mange voksne. Det å improvisere er nemlig ikke noe du kan bestemme deg for, det er en vedvarende prosess. Det å være til stede her og nå byr stadig på nye muligheter og utfordringer (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 18). Dette krever en stor kompetanse innen improvisasjon, du skal kunne møte barna som er til stede på en god måte (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 19). Jeg tror at litt mer kunnskap, erfaring så vel som øvelse, når det gjelder barns dramatiske lek og improvisasjon, vil kunne hjelpe mange voksne. Kanskje vil dette gjøre frykten mindre, og man greier kanskje etter hvert lettere å skyve egne planer og rollen som voksen til sides, og bare være til stede i øyeblikket. Når du greier dette, leker du også kun for lekens skyld, og kan hengi deg fullt og helt til øyeblikket, akkurat slik barn gjør i den dramatiske leken.

5.2 Aksept, blokkering og tilbud

Blokkering handler om at man forhindrer en idè i å utvikle seg. Dette gjøres ofte ved å svare ”nei” til et hvert tilbud noen kommer med (Johnstone, 1997, s. 81). Det å akseptere skal ikke sees på som det samme som å være positiv. Men det er ofte lettere å være positiv til en idè, og på denne måten bidra til å utvikle leken eller samtalen videre. På denne måten tar du i mot de ideer som kommer opp (Johnstone, 1997, s. 82). Tilbud handler for eksempel om at du som voksen kan komme med ideer til leken, som bringer den videre, og som barna kan svare på. Tilbud kan komme i flere ulike varianter i følge Johnstone (Johnstone, 1997, s. 89).

Olofsson (1993) sier noe om respekt for gjensidighet, turveksling og overenskomst som viktige forutsetninger for god lek (Olofsson, 1993, s. 124). Samtidig sier hun at det skal være rom for barns ideer i de voksnes dramatisering, alt behøver ikke være lik virkeligheten, det er rom for innfall, påfunn så vel som improvisasjon (Olofsson, 1993, s. 132). Du aksepterer altså barnas innspill og lar det bli en del av leken, framfor å blokkere dem, og kun forholde deg til dine egne ideer og initiativ. I ”nu var du liksom mamman og æ var bebien” ser du meg som

voksen akseptere og ta i mot tilbudene barna kommer med underveis i leken. Et eksempel på dette kan være; T.g.3 løper bort til kassen med togskinner og tar med en lang skinne til hver, "vi kan slukk brann nu". En form for blokkering ville vært at jeg hadde stoppet opp og sagt "nei, det der e jo ingen brannslange, vi må finn en ordentlig slange". Da ville jeg stått i fare for å stagnere leken. Barna ville kanskje følt at jeg dominerte for mye av leken, og tok fra dem deres genuine engasjement og interesse for leken de var inni. I følge Olofsson (1993), skal det være rom for at alt ikke behøver å være helt lik virkeligheten.

Det å forholde seg til barns dramatiske lek handler like mye om prosessene med glidende overganger som de mer avgrensede og veldefinerte lekeformene. Er du som voksen ikke bevisst dette, kan det fort føre til misforståelser eller avkrefting av det uttrykket barn gir i leken (Bae, 1996, s. 198). For å kunne møte barn i rollelek på en bekræftende måte, handler det om å kunne skifte posisjon og perspektiv. Det handler også om å kunne være spontan, samtidig som du må kunne romme spenning, være i det udefinerte (Bae, 1996, s. 198). Det å slippe rollen du har som voksen er for mange kanskje noe de frykter. Du må slippe all form for kontroll du til vanlig kanskje ville hatt. Det er ikke lenger du som er eksperten, og dette kan jeg se for meg er skremmende. Det er alltid skremmende å gå inn i en ny rolle, for eksempel en helt ny jobb. Du får nye kolleger, nye arbeidsoppgaver og et nytt sted å jobbe på. Før du har lært deg hvilken rolle du har på den nye jobben og hvordan du skal opptre, så er det nok ganske skremmende. Tilbake til den dramatiske leken, så er dette noe du må kunne, om du skal kunne møte barna der de er, og på en bekræftende måte. Du må akseptere tilbudene og initiativene de kommer med. I "du er tyven, vi måtta fange deg" og "æ hadd vondt i foten min", ser jeg i førstnevnte fortelling en assistent som med stor innlevelse greier å være i det udefinerte, slippe kontrollen og være spontan. Hun møter barna der de er, og følger hele veien deres initiativ. I sistnevnte fortelling møter jeg også barna ved å akseptere alle forslagene de kommer med framfor å blokkere dem ved, "nei, æ kunne ikke være mamman dåkkers, æ var lege nu".

Som nevnt i avsnittet over kan det for mange være skremmende og tre ut av rollen som voksen, og være så åpen og mottakelig til alle mulighetene i dramatisk lek med barn. Man overlater mye av initiativet til barna. Mange voksne dekker over denne usikkerheten ved å dominere leken, de kommer med ideer som fratrar barna initiativet. Dette ødelegger ofte mye av gleden og spenningen barna har i leken (Bae, 1996, s. 200). I "vi e monster, nu kommer vi å tar dæ", ser man en pedagogisk leder som er svært mottakelig til forslagene som kommer fra barna. Et eksempel på dette kan være; Oppmerksomheten min blir raskt fanget i det et par

barn sier høyt "bø" til pedagogisk leder, "wææ, spøkelsa" svarer hun raskt. "E dåkker spøkelsa dåkker da" fortsetter pedagogisk leder. T.g.3 og M.j.3. svarer i kor "neeei, vi e monster, nu kommer vi å tar dæ"! "å neei, ikke ta mææ", svarer pedagogisk leder engasjert. Hun dominerer ikke leken, og blokkerer ikke barnas ideer, ved at hun tar i mot barnas ønske om å være monster framfor spøkelse. Samtidig kunne det oppstått en blokkering ved at pedagogisk leder ikke ville møte barna i deres invitasjon til lek. Vegringen for å være spontan og åpen for det ukjente, hadde hindret pedagogisk leder i å gå inn i rollen som monster.

Flere og flere teoretikere har opp gjennom årene gått bort fra en tanke om barn som lite kompetent, til barn som er mer enn nok kompetent. Ut fra dette har også flere innsett at kunst for barn ikke trenger å være læringsprosjekter eller treningsvirksomhet før et liv som voksen. Det bør være en god nok grunn at det innbyr til gode opplevelser der og da for barnet (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010, s. 16). Som voksen trenger jeg ikke alltid å komme med tilbud til lek, dette er noe barna er mer enn nok kompetent til å gjøre selv. De erfarer og opplever ulike ting i hverdagen, som de så trekker inn i leken, for på denne måten å forstå verden rundt seg på et dypere plan (Guss, 2003, s. 21). I "Nu var du liksom mamman og æ var bebie", kommer t.g.3. med et tilbud til leken selv ved at han vrir temaet over på brann. Han kommer også fram til at han kan bruke togskindene som brannslanger. Som voksen behøvde jeg bare å følge initiativene til barna underveis, de hadde ikke behov for at jeg kom med tilbud til leken, dette var noe de greide helt fint selv. Ser jeg derimot på "æ hadd vondt i foten min", kan man til dels si at jeg kommer med tilbud til leken. Jeg tok i bruk klosser som medisinske redskaper for å kunne undersøke barna. Dette ble ikke gjort fordi jeg trodde barna ikke var kompetente nok til å forstå hva jeg gjorde om jeg bare mimet. Jeg ønsket heller å ta i bruk barnas teknikker i dramatisk lek, hvor de gjør om ulike elementer til noe annet enn det de egentlig er (Guss, 2003, s. 19).

Det er de voksnes oppgave å hjelpe barna til å sortere ulike inntrykk som er vesentlige. Som oftest skjer dette gjennom bruk av dramatisk lek (Olofsson, 1993, s. 125). For å få til dette er det viktig at man respekterer grunnreglene, turvekslingen, gjensidigheten så vel som overenskomsten. De som leker må være enige om at de leker (Olofsson, 1993, s. 124). I "du er tyven, vi måtta fange deg", respekterer assistenten disse forholdene i leken. Ett eksempel kan være; "men kor skal dåkker ta meg med hen nu da?", spør assistenten. T.g.3 svarer raskt "i fengsel skal du, du måtta det for du var tyven", o.g.2 hiver seg raskt med og kommenterer "ja, i fengsel måtta du å være tyv". "hjelp, hjelp, æ er fanga inni alle rockeringan", sier assistenten med fortvilet stemme. Turvekslingen er virkelig til stede her etter min mening.

Grunnregler som det å være spontan, la barna ta kontrollen, og bare være til stede her og nå sammen med barna, blir også overholdt. Gjensidigheten kommer til syne gjennom en aksept for hverandres ideer og initiativ. Om assistenten derimot hadde blokkert og sagt ”nei, det var ikke dette dere skulle gjøre med rockeringene”, eller stadig kommet med nye ideer, uten å lytte til hva barna hadde å si, ville leken brått ha fått en ende.

5.3 En anerkjennende voksen

Gjennom å bringe inn t.g.3 i leken ved å spørre om han vil være med i bassenget med meg og ”bebien min”, gis tilbudet om deltakelse til flere barn. Dette kommer fram i ”nu var du liksom mamman og æ var bebie”. ”ja, åsså var æ åsså bebie”, svarer han meg på spørsmål om deltakelse. På denne måten anerkjenner jeg t.g.3 sitt nærvær på lik linje som m.j.3. Jeg viser en respekt for t.g.3, som jeg i utgangspunktet leste med, i det jeg velger å invitere han med i leken. For å oppnå anerkjennelse, må du vise lik respekt ovenfor alle som er involvert i situasjonen. Mange voksne kunne kanskje lett glemte av det barnet som, i denne situasjonen ble lest for, i det et annet barn ønsker å invitere deg til en ny lek. Med tanke på voksnes definisjonsmakt vis- a- vis barna, så bør man være seg selv bevisst hvordan man møter barna i slike situasjoner (Bae, 1996, s. 147). Du skal møte barnet som inviterer deg til lek på lik linje som de barna du allerede har satt i gang en aktivitet med.

Det å oppleve, erfare og fortolke omverdenen vil jeg si er nettopp det barna gjør gjennom sin dramatiske lek, slik det er forklart i kapittelet om dramatisk lek. I og med at det kommer fram av Bae (1996) at dette skjer i sterk påvirkning fra de voksne rundt barna, og at det er voksnes måte å forholde seg til barns dramatiske lek på som er mitt tema, ble det viktig for meg å trekke inn noen aspekter ved det som omhandler bevisstgjøring av egen yrkesidentitet (Bae, 1996, s. 103). Tanker, kunnskap og refleksjoner du som voksen har vil være en viktig del av din måte å forholde deg til barns dramatiske lek på. Du må være bevisst din egen måte å trå inn i barns lek på, før du kan tilnærme deg leken på en anerkjennende måte. I ”du er tyven, vi måtta fange deg”, ser du en assistent som tilnærmer seg barnas initiativ til lek på en god måte etter min mening. Fra ”du er tyven, vi måtta fange deg”; Leken gikk plutselig over til at T.g.3 plutselig sier ”du er tyven, vi måtta fange deg”, ”åh, var æ tyven, uffda”, svarer assistenten, trist i stemmen. Som voksen planlegger du ofte opplegg for barna, som du gjerne ønsker å få gjennomført. Men noen ganger ønsker ikke barna å ta del i aktiviteten på nøyaktig den måten du hadde sett for deg i utgangspunktet. Som dette eksempelet kunne assistenten latt være å svare på barnets tilnærming. Man kan si at den anerkjennende væremåten du som voksen bør ha, hadde blitt glemt om du hadde valgt bare å kjøre på med opplegget du hadde planlagt.

Valget kunne blitt sett på som frykt for å bli instruert av et barn. Du hadde kanskje tenkt; ”men det er jo jeg som voksen som skal ha styringen nå, dette er mitt opplegg”. Men for å oppnå gjensidig respekt bør du være i stand til å legge til sides egne planer, tørre å være spontan og være i nuet sammen med barnet.

Yrkesidentitet er noe som utvikles og endres over tid (Bae, 1996, s. 103). I utviklingen av egen yrkesidentitet er det kanskje ikke alltid like lett å innrømme hva man mestrer godt og hva man mestrer mindre godt (Bae, 1996, s. 104). I teorikapittelet stilte jeg spørsmål ved om dette kanskje kunne ha noe med voksnes frykt for å tilnærme seg barns dramatiske lek. Har voksne generelt for lite kunnskap om den dramatiske leken, og dets verdi? Føler vi kanskje at vi kommer til kort i forhold til hva vi kan tilføre leken? Barna tar ofte selv de komplementære rollene (for eksempel mamma), mens vi som voksne ofte får tildelt de mer maktesløse og underdanige rollene (for eksempel barn) (Bae, 1996, s. 199). Kan dette være noe av det vi frykter mest? La oss lede av barnas initiativ og ideer der og da. I ”du er tyven, vi måtta fange deg”, ser du en assistent som etter min mening ikke er redd for å trå inn i en mer underdanig og maktesløs rolle. Hun er tyven som blir ført rundt i gymsalen av barna som er politiet og har fanget henne. Bae (1996) påpeker at det for mange er svært uvant og unaturlig å trå inn i en slik underdanig rolle, det å bli bestemt over eller blir satt grenser for av barn. Det er en krevende rolle å ta, og mange vegrer seg for det. Om du derimot er reflektert og avgrenset i forhold til denne typen roller, vil du lettere kunne tre inn i den (Bae, 1996, s. 199).

Den andre dimensjonen Bae (1996) trekker inn er likehet – ulikhet. Det handler om hvor lik og ulik man er de man arbeider sammen med (Bae, 1996, s. 106). Men jeg tenker at det på samme tid kan sees i sammenheng med likheter og ulikheter i forhold til barna. Derfor stilte jeg spørsmål ved om likheter og ulikheter i barns måter å delta i dramatisk lek på, kunne være en av faktorene som gjør at vi frykter en deltagelse i slik type lek. I ”Nu var du liksom mamman og æ var bebien”, og til dels i ”Æ hadd vondt i foten min”, ser du meg i rollen som mamma og lege. Der jeg er mamma ser du et barn som er svært opptatt av å leke baby, det samme barnet vinkler leken over på dette temaet også i ”æ hadd vondt i foten min”. T.g.3 derimot viser en større interesse for brann i første fortelling, og en skadet fot og legetemaet i den andre. Jeg vil si dette er to barn som har til dels ulike interesser for hva de ønsker å leke. Likevel fungerer det, ved at begge to greier å engasjere seg for den andres interesser og ønsker til tema. Samtidig ser jeg min rolle som voksen som en viktig del av leken, blant annet med tanke på at jeg møter barnas interesser med like stor respekt og engasjement.

Guss (2003) har trukket inn begrepet "sanselig kunnskap" om barns estetiske erkjennelser gjennom den dramatiske leken. Erkjennelsen oppnås gjennom barns fornemmelse og sansing ut fra indre forestillinger uttrykt i dramatisk form (Guss, 2003, s. 71). Lindqvist (2000) sier det er barns følelser som viderefører lekens forløp. Lekens estetiske form er nemlig et møte mellom indre og ytre forestillinger hos barn (Lindqvist, 2000, s. 27). Barn forsøker altså å forstå verden ut fra egne premisser, de skaper en mening for seg selv gjennom inntrykk og uttrykk. I "Vi e monster, nu kommer vi å tar dæ!", observerer jeg en liten gruppe barn som gjennom å gå inn og ut av roller, forsøker å utforske en rolle som monster som skal ta pedagogisk leder. Ofte forteller barn hva de gjør mens de gjør det, de formidler for seg selv og andre hva som skjer i leken. Barna prøver ikke å skape en vanntett dramatisk fiksjon i leken. De vet godt at de leker, og de kan gå inn og ut av fiksjonen de skaper (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 207). De regisserer seg selv underveis, for eksempel; T.g.3. og M.j.3. spretter raskt opp, "vi å vil vær monster under teppet". "vil dåkk å vær monster, ja, kom da alle sammen under her, du å K.j.2." sier pedagogisk leder. På denne måten mener jeg de får en erkjennelse av hva det vil si å leke monster, ved å kunne gå ut og inn av en rolle. Dette skjer i trygge omgivelser, sammen med pedagogisk leder som kjenner barna godt, som barna er trygge på. Dette med trygghet og tillit er noe Liset (2011) sier noe om, som en viktig forutsetning for lek og improvisasjon (Liset, 2011, s. 78).

Som voksne kan vi ofte bli for opphengt i at leken må ha et mål for å kunne sette av tid til den. Men slik Gunnestad (2008) ser det, er leken et godt nok mål i seg selv. Barna leker på grunn av tilfredsstillelsen og gleden leken gir dem (Gunnestad, 2007, s. 277). Anerkjennelse er noe en hver person trenger, både for å øke selvtilliten, og bli bedre kjent med ulike deler av seg selv. Samtidig hjelper det på å holde frykten for å bli oppslukt eller forlatt i sjakk (Bae, 1992, s. 37). Leken er som barnas verden, som voksne bør vi derfor vise en dyp respekt for den (Lillemyr, 2011, s. 194). I samtlige av fortellingene jeg har trukket inn i min empiri, blir leken barna er inni, brutt av klokken på en eller annen måte. I "æ hadd vondt i foten min", måtte jeg dra fordi tiden viste at jeg var ferdig for dagen. I "Nu var du liksom mamman og æ var bebien" blir leken brutt av en voksen utenfra som sier at det er tid for pausen min. Men hvor blir det da av anerkjennelsen, og respekten for lekens egenverdi? Styrer klokken for mye av dagen? Kunne man kanskje latt oss fullføre leken før jeg tok pause, framfor å bryte opp i den midt inni? Jeg mener man burde la leken få en naturlig slutt, ikke la klokken styre alt.

6 Avslutning

Jeg tror at for mange starter frykten for tilnærming til barns dramatiske lek med at man rett og slett har for lite kunnskap. Kunnskap om verdien av barns lek, på tross av hva jeg har trukket inn fra rammeplanen innledningsvis. Kanskje er det for lite kunnskap om hva dramatisk lek kan være, eller hvordan man lettere kan delta i den? Men også voksnes yrkesidentitet, deres grunnsyn, vil ha noe å si for blant annet hvilke holdninger man har til barns lek. Spesielt med tanke på barns dramatiske lek. Jeg ser på noen begreper som gjennomgående i min oppgave. Et av disse er anerkjennelse, hvor det handler om en respekt for hverandre. Om man i leken føler at man er mindre verd eller har mindre enn skulle sagt enn en annen, har man ikke oppnådd en gjensidig respekt og anerkjennende holdning ovenfor hverandre. Man må kunne møte personen, barnet, der de er. Da kommer jeg også innom begrepet improvisasjon, som omhandler det å tørre å være spontan, være til stede sammen med barna i øyeblikket. Du må tørre å slippe din tillærte rolle som voksen, finn fram barnet i deg igjen. Man behøver ikke alltid å vite hvor leken fører eller hvor den ender, la barna du leker sammen med lede deg gjennom lekens forløp. Det er ikke like skummelt som mange kanskje tenker. Den dagen du tør å slippe alle hemninger og bare hengi deg helt til leken, tror jeg også du vil oppdage hvor givende dette er. Kanskje husker du gode minner, slik som jeg, fra dramatisk lek hvor voksne og barn deltar sammen? Samtidig tror jeg du vil oppdage gleden, engasjementet og hvor initiativrike barna faktisk er i sin dramatiske lek. Aksepter tilbudene barna kommer med framfor å blokkere dem, så vil du se at leken kan utvikle seg til noe svært så givende.

Legg bort planene dine, slipp rollen som voksen i blant, og bare ha det gøy sammen med barna. Vær som barna, ta bort sperrere og reglene du som voksen har blitt tillært, og bare vær i nuet. Gjennom øvelser, økt kunnskap og bevisstgjøring omkring dette med improvisasjon, vil kanskje færre voksne vegre seg for å trå inn i dramatisk lek med barn. Spørsmålene jeg stilte avslutningsvis i drøftingskapittelet kunne vært interessant å se på ved eventuelt videre forskning. Med litt større tidsrom ville jeg gått dypere inn på flere sider av hvordan man kan forholde seg til barns dramatiske lek. Jeg ville ønsket å intervju flere voksne i forhold til tanker og refleksjoner omkring temaet. Jeg ville også gjort flere observasjoner i ulike barnehager, tilsvarende de jeg har gjort i denne oppgaven.

Det understrekes at man skal vise respekt for å unngå å forstyrre barn i deres opplevelser, sammenhenger så vel som helheter, selv om de er ulike de voksnes (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010, s. 152).

Litteraturliste

- Askland, L. (2006). Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (1996). Det interessante i det alminnelige. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (red.). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver og relasjoner* (kap. 2. 26 s). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). Metode og oppgaveskriving for studenter. (5. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gladsø, S., Gjervan, E., Hovik, L. & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi – forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2007). Didaktikk for førskolelærere. En innføring, 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guss, F. G. (2003). Lekens drama 1: en artikkelsamling. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Hernes, L., Os, E., Selmer-Olsen, I.(2010). Med kjærlighet til publikum. Kunst for barn under tre år. Cappelen Damm AS.
- Johnstone, K. (1997). Improvisation og teatersport. Nye spil og øvelser til trening og kamp. Gråsten: Forlaget DRAMA.
- Lillemyr, O. F.(2011). Lek på alvor. 3. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G. (2000). Drama som lek – lekens estetikk. I K. Helander. (Red.). *Barn – teater – drama*. (ss. 25-38). *Centrum för barnkulturforskning. Skriftserie nr. 32*.
- Lindqvist, G. (1997). Lekens muligheter. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Liset, M. S., Myrstad, A. & Sverdrup, T.(2011). Innledning: Møter i bevegelse. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red.). *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. (ss. 11-21). Bergen: Fagbokforlaget.

- Liset, M. S. (2011). Å være skuespiller i Møterommet. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red.). *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna.* (ss. 11-21). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). Observasjon og intervju i barnehagen. (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olofsson, B. K.(1993). Lek for livet. Observasjoner og forskning om barns lek. Oslo: Andersen & Butenschøn AS.
- Rammeplan for barnehagen.(2011) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sæbø, A. B.(2010). Drama i barnehagen. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åm, E. (1984). Lek i barnehagen – de voksnes rolle. Oslo: Universitetsforlaget.