

# «Vi er ikke tankelesere»...

---

*Hvordan bruke en lekverden for å håndtere konflikter mellom barn i lek?*

Caroline Michelsen

[kandidatnummer: 3010]

Bacheloroppgave

BHBAC3910

Trondheim, mai 2019

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

# INNHold

KAPITTEL 1 INNLEDNING .....	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	4
1.2 Førforståelsen .....	5
1.3 Definisjon og avklaring av begreper .....	5
1.3.1 Lek.....	5
1.3.2 Lekverden.....	6
1.3.3 Improvisasjon .....	7
1.3.4 Konflikt .....	7
1.3.5 Mentalisering.....	8
1.4 Avgrensing.....	8
1.5 Oppgavens struktur og oppbygning.....	9
KAPITTEL 2 TEORETISK PLATTFORM .....	10
2.1 Gunilla Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte .....	10
2.1.1 Premisser for å skape en lekverden .....	10
2.2 Fortelling .....	11
2.3 Improvisasjon .....	11
2.4 Lek og estetisk fordobling .....	13
2.5 Konflikter.....	14
2.5.1 Positiv forsterkning .....	14
2.6 Mentalisering .....	15
2.6.1 Mentaliseringsutvikling.....	16
2.6.2 Mentalisering og identitet.....	16
KAPITTEL 3 METODE .....	18
3.1 Dokumentanalyse .....	18
3.2 Forarbeid.....	19
3.3 Innsamling og bearbeiding av data .....	19
3.4 Metodekritikk .....	20
KAPITTEL 4 PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING .....	22
4.1 Konflikter.....	22
4.1.1 Hvorfor oppstår det konflikter? .....	22

4.1.2	Hvordan håndterer man konflikter? .....	23
4.1.3	Synet på konflikter .....	24
4.2	Lekpedagogisk arbeidsmåte .....	25
4.2.1	Fortelling .....	25
4.2.2	Voksnes dramatisering .....	27
4.2.3	Lekverden.....	29
KAPITTEL 5 AVSLUTNING .....		32
LITTERATURLISTE .....		34

# KAPITTEL 1

## INNLEDNING

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har i denne oppgaven valgt å skrive om barns konflikter i lek og hvordan pedagogisk leder kan bruke en lekverden for å håndtere konflikter og utvikle barns evne til å løse de på egenhånd. Jeg har valgt å skrive om temaet lekkonflikter fordi jeg mener det er et veldig interessant og aktuelt tema i barnehagen. Jeg ønsker å tilegne meg mer kunnskap på dette området.

I rammeplanen for barnehagen legges det vekt på leken og dens plass i barnehagehverdagen.

"Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes.

Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling"

(Utdanningsdirektoratet, 2017)

I norske barnehager har leken en stor plass i barnas hverdag. Når muligheten byr seg oppstår det lek blant barna, enten ved påkledningssituasjon, måltid eller når det er tilrettelagt for lek i løpet av dagen. Og der det er muligheter for lek er det også muligheter for konflikter i leken. Min erfaring er at det oppstår både større og mindre konflikter i en leksituasjon i løpet av dagen.

Jeg har selv opplevd, i alle tre praksisperiodene, situasjoner hvor det har oppstått konflikter i lek hvor en voksen, eller jeg, har måttet gå inn og løse opp i konflikten. Leken er kompleks og voksne skal være forsiktede med å gå inn i barnas lek uten å være bevisst seg selv, sin rolle og lekens omfang (Öhman, 2012, s. 239). I slike situasjoner ble utfallet av konflikten ulik fra gang til gang. Noen ganger ble den løst, andre ganger ble den forverret, og i noen tilfeller ble det satt en stopper for leken hvor barna måtte finne på noe annet å gjøre.

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til problemstillingen:

*Hvordan bruke en lekverden for å håndtere konflikter mellom barn i lek?*

Etter arbeidet med denne oppgaven har jeg sett at evnen til å ta andres perspektiv er svært relevant i forhold til denne problemstillingen. Derfor har jeg valgt å fokusere problemstillingen rundt begrepet *mentalisering*.

«Mentalisering ligger til grunn for og stimuleres via fantasi- og rollelek (Meins mfl., 2002), fordi det handler om å sette seg inn i og spille ut andres tema og situasjon» (Kvello, 2015, s. 133). Mentalisering og lek har dermed et dynamisk forhold. Rolleleken er med på å utvikle barns mentalisering i tillegg til at barns evne til mentalisering er sentralt for å kunne gå inn i en rollelek. Jeg vil gå mer inn på begrepet mentalisering senere i oppgaven.

## 1.2 Førforståelsen

Lekens betydning og plass i barnehagen har vært et stort fokus gjennom hele mitt utdanningsløp ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Vi har blitt undervist i, blant annet lek, drama og den sterke tilknytningen disse har til hverandre. Vi har spesielt vært inne på Gunilla Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte og hvordan denne metoden kan, blant annet, berike barns lek. Jeg synes dette kan være en interessant metode når det også kommer til konflikter mellom barn i lek og har derfor valgt å fordype meg i denne metoden.

Jeg har også selv erfart å stå i slike situasjoner i løpet av de praksisperiodene hvor man som barnehagelærer skal hjelpe barn å løse opp i konflikter i lek. Jeg sitter igjen med en erfaring om at hver situasjon er ulik og fremgangsmåten dermed må tilpasses situasjonen fra gang til gang, noe som kan oppleves utfordrende. Selv om det kan oppleves utfordrende, syns jeg det også er et spennende felt som handler om mellommenneskelige relasjoner, noe som er høyst aktuelt, både i barnehagen men også generelt i våre liv.

## 1.3 Definisjon og avklaring av begreper

Her vil jeg definere de mest sentrale begrepene i oppgaven min samt avklare min bruk av disse begrepene i denne oppgaven. Andre begreper som ikke defineres her blir definert fortløpende i oppgaven. Begreper som ikke defineres anses som kjent for leseren.

### 1.3.1 Lek

I store norske leksikon defineres lek som «(...) fysisk eller psykisk aktivitet som ikke synes å ha noe (eksplisitt) mål utover seg selv» (Alver & Skre, 2016). For å gi mer fylde til denne definisjonen ønsker jeg å legge til de karakteristiske trekkene ved lek som både Ole Fredrik Lillemyr (2011) og Dag Skram (2007) har beskrevet i sine bøker. Disse er blant annet at leken

skal være lystbetont, indre motivert og på liksom. Det finnes ulike typer lek. Eksempler på disse er boltrelek, rollelek, konstruksjonslek og regellek.

Boltrelek er det som på dagligtale kalles lekeslåssing. Nils Eide-Midtsand definerer boltrelek som «spontan aktivitet som igangsettes og organiseres av de som leker, og som drives frem av positive følelser som fryd, spenning og tilfredshet». Videre sier Eide-Midtsand at bevegelse og samspill er essensielt for at leken kan kalles boltrelek. Dermed kan ikke alenelek, eller lek uten bevegelse betegnes som boltrelek (Eide-Midtsand, 2015, s. 23).

Regellek er den type lek hvor et sett med regler bestemmer leken. Det kan være brettspill uteleker som "rødt lys" eller "alle mine kyllinger" (Hårberg, Solhjell & Grønli, 2019).

Konstruksjonslek er en resultatorientert prosess hvor målet er å lage eller konstruere noe (Statped, 2012). Eksempler er å bygge med lego, lage sandlott eller bygge hytte.

Rollelek, dramatisk lek eller fantasilek er flere betegnelser på den samme type lek. Denne leken innebærer at barna inntar roller og leken har et handlingsforløp (Melaas, 2015, s. 28). Eksempel kan være "mor, far og barn" og "butikk".

Når jeg bruker begrepet lek i denne oppgaven, er det i hovedsak rollelek jeg refererer til, inkludert rollelek i kombinasjon med annen type lek. Dette kommer jeg tilbake til i avgrensningen.

### 1.3.2 Lekverden

Jeg velger å definere begrepet lekverden fordi Lindqvist bruker dette begrepet i sin metode. Begrepet blir også brukt av lekpsykologen Margareta Öhman, men har hos henne en annen betydning. Öhman definerer det hun kaller lekeverden som barnas egen verden hvor deres lek oppstår. Denne verdenen skapes av barna for å «... utforske ideer, begreper og følelser (...) på egen hånd (...) og dele det med andre i felles lek og beskytte det mot inntrengere» (Öhman, 2012, s. 95).

Fra Gunilla Lindqvists perspektiv er *lekverden* «... en verden som både barn og voksne går inn i, og som er forankret i et tema som angår det pedagogiske og kulturelle miljøet i barnehagen» (Kristoffersen, 2015, s. 54). Sammenlignet med Öhman har Lindqvist inkludert de voksne inn i sin definisjon hvor de voksne bruker lekverdenen som en lekpedagogisk arbeidsmåte. Lindqvist ser på den voksnes rolle som veldig sentral for å legge til rette for, berike og inspirere til barns lek.

Når jeg bruker begrepet lekverden i denne oppgaven, er det Lindqvists definisjon jeg refererer til.

### 1.3.3 Improvisasjon

Begrepet improvisasjon er sentralt både i barns lek og Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte. Derfor vil jeg definere begrepet her. Improvisasjon kan ha ulike betydninger i ulike fagfelt, men fordi denne oppgaven er skrevet fra et dramafaglig perspektiv velger jeg å kun definere begrepet deretter.

Steinsholt og Sommerro skrive at improvisasjon ofte handler «...om spontane handlinger som ikke er innøvd eller skrevet ned på forhånd, hvor vi må være åpne for de mulighetene som eventuelt skulle dukke opp» (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 9). Videre påpeker de at det likevel kreves visse rammer når det kommer til improvisasjon som vil «... i mer eller mindre grad bygge på ferdigsyde motiver og klisjeer som anvendes når nye fremføringer skapes» (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 17). Så selv om improvisasjon skjer spontant, ligger det fortsatt et register av uttrykk i oss mennesker som vi bruker til å skape nye uttrykk.

### 1.3.4 Konflikt

En konflikt er «(...) en tilstand hvor to eller flere motstridende ønsker, impulser eller motiver er til stede samtidig» (Konflikt, 2018)

Jeg finner ingen direkte definisjon på det jeg velger å kalle lekkonflikter, men slike konflikter er situasjoner som oppstår som enten stopper, oppløser eller skader leken eller de barna som deltar i leken. Eksempler på dette kan være mobbing eller utestenging, utagering eller vold, uenighet mellom barna i forhold til rollefordeling, regler eller bruk av leker. Innenfor disse områdene finnes det også grader av konfliktnivå og forskjeller når det kommer til hvorvidt det er en gjentakende konflikt eller en enkelt-hendelse. Öhman (2012) kaller dette «lek som går i stå» som blant annet handler om at barna ikke forstår hverandres leksignaler. «Det kan forårsake konflikter som ender i krangling mellom barna. Om barna ikke kan forstå hverandres tolkninger av leken, er det vanskelig for rolleleken å få feste» (Öhman, 2012, s. 201).

Når jeg bruker begrepet konflikt i denne oppgaven sikter jeg til konflikter mellom barn i lek. Jeg vil utdype dette mer i avgrensningen.

### 1.3.5 Mentalisering

Mentalisering «...er et samlebegrep om implisitt og eksplisitt å fortolke egne og andres handlinger som meningsfulle ytringer av indre liv. Mentalisering er evnen til å forstå sine egne og andres følelser, tanker og motiver (Karterud, u.å.).

Dette er et relativt nytt begrep, men fenomenet det omhandler er ikke nytt. Kinge sier at det er en utvidelse av begrepet empati (Kinge, 2014, s. 100). Empati kan ha flere forståelser.

«Empati handler om å oppfange et annet menneskes følelsesmessige tilstand eller bakenforliggende emosjonelle budskap og dele denne opplevelsen gjennom kommunikasjon og refleksjon» (Kinge, 2014, s. 55). Mentalisering handler også om dette, men i tillegg understrekes betydningen av å se seg selv utenifra og hvordan en selv påvirker andre mennesker (Kinge, 2014, s. 100).

Med mentalisering mener jeg da evnen til å se andre innenfra, være oppmerksom på sitt eget indre og å se seg selv fra andres perspektiv. Jeg vil gå nærmere inn på mentaliseringsbegrepet i kapittel 2.

## 1.4 Avgrensing

Jeg har valgt å konsentrere denne oppgaven om barn i alderen 3-6 år. Selv om også de yngste barna leker former for rollelek, er det først i 3-3,5-års alderen at barnas rollelek går utover personlig erfaring. Lekesekvensene varer lengre og den narrative evnen hos barna utvikles i dette stadiet. Det ligger også mer strategisk tenkning i grunn for leken. Det vil si at barna bruker tid på å tenke ut og planlegge hvordan og hva de skal leke (Öhman, 2012, s. 154). I tillegg er det i denne alderen at evnen til mentalisering begynner å ta form (Kvelling, 2015, s. 131). På bakgrunn av dette at jeg ønsker å avgrense oppgaven til denne aldersgruppen.

Jeg ønsker å fokusere oppgaven rundt rollelek. I den aktuelle aldersgruppa er det rolleleken som står sentralt og gjerne en kombinasjon av rollelek og konstruksjonslek, eller rollelek og regellek, som jeg har definert tidligere. Dermed vil rollelek i denne oppgaven inkludere all type lek hvor deltakerne inntar en rolle, uavhengig av om det foreligger andre typer av lek i tillegg til rolleleken.

Som nevnt tidligere finnes det flere typer og grader av konflikter i lek. I denne oppgaven er det de «hverdagslige» lekkonfliktene jeg ønsker å fokusere på. Med hverdagslig mener jeg at konfliktene oppstår naturlig i leksituasjonen, uten at det ligger andre årsaker bak enn det som



faktisk skjer i leken. Eksempler på slike situasjoner kan være uenighet om en leke, problemer med rollefordeling i en lek eller at det ikke er plass til flere deltakere i en lek. Disse situasjonene kan selvfølgelig også være gjentakende. Konflikter er kanskje mest kjent som en gjentakende hendelse som kan være utfordrende å nøste opp i, men som sagt er det de hverdagslige konfliktene som naturlig oppstår i løpet av barnehagehverdagen jeg interesserer meg for.

Jeg inkluderer ikke konflikter hvor det er andre årsaker som ligger bak, for eksempel mobbing, språk- eller talevansker eller psykisk eller fysisk utviklingshemming.

Som det fremgår av problemstillingen vil jeg ta for meg hvordan man kan en lekverden for å håndtere konflikter mellom barn i lek. Lek og drama har en nær tilknytning til hverandre og det er trolig at lek var opprinnelsen til våre første teaterformer og drama (Heggstad, 2012, s.18). Jeg har valgt å avgrense oppgaven til Gunilla Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte fordi den fortsatt er veldig aktuell når det kommer til arbeidet med barns lek, og den nevnes i flere nyere teoribøker som en relevant del av det dramapedagogiske arbeidet i barnehagen.

## 1.5 Oppgavens struktur og oppbygning

I dette innledende kapittelet har jeg gått gjennom bakgrunnen for valg av tema og problemstilling. Jeg har kort forklart min førforståelse rundt temaet og definert og avklart sentrale begreper i oppgaven. Jeg har også avgrenset oppgaven for leseren.

Videre i oppgaven vil jeg i kapittel 2 gå gjennom et utvalg av teori som senere vil brukes i drøftingskapittelet. Denne teorien omhandler sentrale punkter i problemstillingen.

I kapittel 3 går jeg gjennom mitt valg av metode og hvordan jeg har samlet inn og analysert data. Jeg vil også si noe om valg av kilder og metodekritikk.

I kapittel 4 vil jeg presentere funnene mine og drøfte de i lys av teorien som er presentert i kapittel 2. Drøftingen vil skje underveis i kapittelet etterhvert som jeg presenterer funnene fra hovedkildene mine.

I kapittel 5 vil jeg oppsummere oppgaven og de funnene som er gjort, samt reflektere over eventuell videre forskning om temaet.

## KAPITTEL 2

### TEORETISK PLATTFORM

#### 2.1 Gunilla Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte

Gunilla Lindqvist introduserte begrepet lekverden som en lekpedagogisk arbeidsmåte for å kunne «... stimulere barns bevegelige lek, men også å utvikle de pedagogiske og læringsstyrte sidene av leken» (Kristoffersen, 2015, s. 50). Denne lekverdenen skapes i etterkant av et planlagt dramaarbeid med barna hvor den voksne tar en rolle og går inn i leken på barnas premisser.

##### 2.1.1 Premisser for å skape en lekverden

Lindqvist bruker litteratur som utgangspunkt for å skape lekverdener der både barn og voksne går inn i roller og skaper en fantasiverden ut ifra litteraturen. For å kunne skape en god lekverden mener Lindqvist at det må ligge noen forutsetninger til grunn. Man trenger et tema som barna interesserer seg for. Man kan se av barns lek at det er gjerne de dramatiske eller konfliktfylte sidene av livet som opptar barna, samt motsetningen til disse. Eksempler kan være liv og død, krig og fred og det gode mot onde. Å ta i bruk tema som barna interesserer seg for vil legge et godt grunnlag for det videre arbeidet.

Videre må man ta i bruk en dramatisk tekst som tar for seg et tema som opptar barna. Kvaliteten på denne teksten vil også påvirke kvaliteten på leken. Det mest betydningsfulle for det videre arbeidet vil være å ta i bruk en tekst som gir rom for ulike tolkningsmuligheter. I startfasen blir den dramatiske teksten lest for barna slik at de blir kjent med innholdet og figurene i teksten (Kristoffersen, 2015, s. 52).

Neste steget i dramaopplegget vil være at de voksne dramatiserer handlingen for barna. Lindqvist så at den dramatiske leken ble beriket av at de voksne spilte teater for barna. På den måten kunne barna kjenne igjen rollefigurene fra den dramatiske teksten i nye kontekster i barnehagen. De voksne hadde også mulighet til å legge til nye momenter i sin dramatisering for barna.

Til slutt skapes en felles lekverden hvor barna inviteres inn i rollespillet og får bruke alt av utstyr de voksne hadde brukt. Det skapes en felles møteplass (Sæbø, 2012, s. 82).

## 2.2 Fortelling

En sentral del av Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte er fortelling. Det er en vesentlig forskjell på å fortelle og på høytlesning. Å fortelle er å fortelle fortellinger som ikke er nedskrevet foran seg, enten fra eget liv, eventyr eller som man har diktet opp. Det kan også være å fortelle vitser. Høytlesning er å lese litteratur for barn. Det kan for eksempel være bildebøker og eventyr (Sæbø, 2012, s. 208-220). Hovedforskjellen er altså at man ikke bruker nedskrevet tekst når man forteller. Man kan derimot bruke andre hjelpemidler når man fortelle, som bilder og figurer, for å huske strukturen i en fortelling.

«Å fortelle er å dele opplevelser med andre, og den som forteller, gjør sine erfaringer tilgjengelige for den som lytter, ved å sette dem inn i en sammenheng» (Aspeli, 1996, s. 17). Vidar Aspeli ser også på fortelling som noe annet en å lese. Han mener en fortelling som er frigjort fra tekst, lever på en annen måte. Fortelleren får en annen kontakt med lytterne (1996, s. 18). Man får mulighet til å snakke om fortellingen og karakterene med barna underveis mens man forteller samt ta barnas initiativ med inn i fortellingen. Barna blir kjent med innholdet og figurene på en annen måte, og kan til og med være med på å skape de. Rollemodellering er en metode som kan brukes i kombinasjon med fortelling, hvor både barn og voksne kan lage stillbilder av ulike hendelser i fortelling, og sammen reflektere over hva rollefiguren tenker i den aktuelle situasjonen (Sæbø, 2012, s. 137).

Ingvild Olaussen sier at man ved å fortelle til andre får mulighet til å «prøve ut tanker, perspektiver, følelser og erfaringer i en sosial sammenheng». Olaussen mener at det er de erfaringene vi har gjort oss gjennom livet som skaper fortellingen. Det materialet vi har tilegnet oss settes sammen på en ny måte når vi forteller en ny fortelling (Olaussen, 2015, s. 69)

## 2.3 Improvisasjon

Lek og drama har en nær tilknytning til hverandre, spesielt i forhold til improvisasjon. «Improvisasjon har lekens kvaliteter» (Sæbø, 2012, s. 80). Innenfor begge fenomenene «... er det opp til deltakerne å bruke sine indre forestillinger og sin fantasi for å skape symbolske uttrykk i samspill med hverandre» (2012, s. 80). Det krever en åpen og eksperimenterende holdning for å kunne improvisere. Man må kunne «.. åpne opp for noe som ikke er der enn, men som kan bli til» (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 13).

I den lekpedagogiske arbeidsmåten til Lindqvist skal de voksne dramatisere deler av fortellingen for barna. Med tanke på at arbeidsmåten er tenkt for å inspirere og berike deres lek, legges det vekt på de voksnes lekenhet, altså improvisasjon (Lindqvist, 1996, s. 153).

Dramapedagogen Faith Gabrielle Guss skriver blant annet at når voksne i barnehagen dramatiserer eller spiller teater for barna, bli barna inspirert til å utvide for eksempel roller eller hendelser i sin egen lek (Guss, 2003, s. 33). Videre sier hun at vi må «bruke åpne former, som tillater eksperimentering og utforskning, slik barna gjør i sin egen lek» når vi skal dramatisere for barna (2003, s. 32). De voksne må kunne improvisere.

«Å improvisere er å finne på ting i øyeblikket i en situasjon der lite er forberedt, og der en ikke vet hva som kommer til å skje (...) og de (deltagerne) må ta utfordringene etter hvert som de kommer» (Sæbø, 2012, s. 117). Som nevnt tidligere krever det likevel bestemte rammer. Svein Veien skriver i sitt kapittel *Det spontane rom – rommet hvor alt kan skje* i boken *Improvisasjon* at det kreves lang trening når det kommer til improvisasjon. Det å gå inn i det uvisse og stole på egne underbevisste kilder er ikke en selvfølge. «Det vanskeligste å lære seg er at det ikke er farlig å gjøre feil» (Steinsholt og Sommerro, 2006, s. 161).

En side ved improvisasjon som er vanlig i barns rollelek, er det som kalles aksept og blokkering. Dette er også mye brukt i teatersport og innebærer at deltagerne kommer med utfordringer, eller forslag, som enten aksepteres eller blokkeres av den andre (Johnstone, 1997, s. 31). Om et forslag aksepteres i leken, føres leken videre. Blokkeres forslaget vil leken stoppe opp.

Sæbø har listet opp generelle målsettinger for arbeidet med improvisasjon. Noen av disse er:

- *Å ivareta og utvikle forestillingsevne og skapende fantasi*
- *Å ivareta og utvikle evnen til samspill og samarbeid med andre*
- *Å ivareta og utvikle evnen til å finne løsninger og handlingsalternativer* (Sæbø, 2012, s. 119)

Dramapedagogen Brian Way mener at ved å improvisere kan en bidra til egen selvutvikling. «Improvisasjonen – det spontane rollespillet – er den dramatiske uttrykksformen som gir muligheter for utvikling av alle sidene ved personligheten» (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 160).

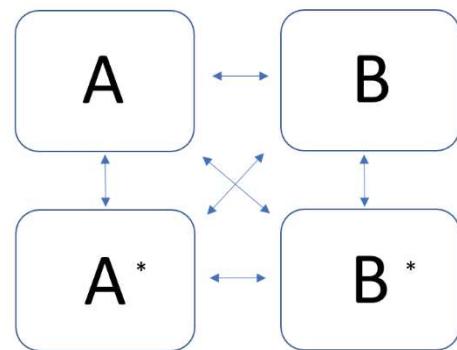
Dan Lipschütz har bakgrunn fra teaterarbeid og humanistisk psykologi. Han ser på improvisasjon som en arbeidsmåte som kan brukes i kombinasjon men andre arbeidsmåter. Det er improvisasjonens tilknytning til dramatisk lek, i form av spontanitet og frigjøring, som gjør den til en ressurs i arbeid med barn. Lipschütz er likevel noe skeptisk til improvisasjon som metode da voksne kan ha et anstrengt forhold til å gå inn i den spontane verdenen (Bransaa, 2008, s.138).

## 2.4 Lek og estetisk fordobling

Når vi leker rollelek, eller dramatiserer, får vi anledning til å oppleve oss selv og andre i ulike roller. Vi sanser, reflekterer og bearbeider inntrykk gjennom det vi gjør. Dette kalles estetisk fordobling (Sæbø, 2012, s. 36).

«Estetisk fordobling handler om at barnet reflekterer over hendelser i leken på flere nivåer samtidig. Det opplever handlingen følelsesmessig og reflekterer over handlingen gjennom rollen det har tatt på seg» (Strømsøe, 2015, s. 165).

Sæbø forklarer estetisk fordobling ved hjelp av en modell. A er person A som seg selv og A\* er person A i rolle. B er person B som seg selv og B\* er person B i rolle.



Figur 1 - Den estetiske fordobling (Sæbø, 2015, s. 37)

Sæbø forklarer det slik at rollefigurene A\* og B\*

møter hverandre i leken hvor de spiller ut

mellommenneskelige handlinger og holdninger i leken. Videre vil hver rollefigur møte den andre personen. A\* møter B og B\* møter A. Her kan rollene reflektere over hverandres lekkompetanse, over det personene gjør for å fylle sin rolle. Kanskje opplever de ulikheter mellom hverandres egentlige jeg og deres roller?

Så kan hver person møte den andre rollefiguren. A møter B\* og B møter A\*. Her kan personene reflektere over den karakteren den andre spiller den dens holdninger og handlinger.

Til slutt møter personene hverandre. A møter B. Her kan barna undre og erfare hverandre som personer. Disse ulike møtene mellom personer og roller skjer på ulike nivåer på en og samme tid i leken, og kalles derfor en estetisk fordobling (Sæbø, 2015, s. 37).

## 2.5 Konflikter

Som nevnt tidligere kan konflikt defineres som «(...) en tilstand hvor to eller flere motstridende ønsker, impulser eller motiver er til stede samtidig» (Konflikt, 2018). Askland skriver i boken *Kontakt med barn* om nødvendigheten av konflikter for at mennesker skal bli kjent med seg selv og andre, samt tilpasse seg hverandre. Konflikter gir blant annet mulighet til å oppklare misforstått kommunikasjon, både det som blir uttrykt verbalt, men også det kroppsspråket vi bruker.

I boken *Konflikthåndtering. Metodebok for pedagoger* (1996) har forfatteren Gunilla O. Wahlström blant annet sammenfattet en rekke øvelser som kan brukes for å forebygge konflikter. Wahlström skriver «Hvis vi blir bevisst på hvor mye vi har å vinne på ikke å vike unna for konflikter, kan vi oppnå store personlige gevinster. (...) Konfliktene er uttrykk for at vi virkelig kan komplettere hverandre som mennesker». Videre står det at problematikken gjerne handler om «misforståelser, følelsen av å bli urettferdig behandlet, et ønske om å gi andre skyld, og i bitterhet» (Wahlström, 1996, s. 16). Wahlström har også listet opp hva som trengs for å kunne kommunisere med andre. Bokens oppbygning er basert på de samme punktene. Noen av disse punktene er:

- *å se og innse at ikke alle er som en selv*
- *Å ha kontakt med egne følelser – og å forstå andre* (Wahlström, 1996, s. 17)

Det første punktet går ut på å være bevisst på at vi har ulike perspektiver på ting og å kunne sette seg inn i andres opplevelser av en situasjon. På denne måten blir det kanskje enklere å forstå og respektere andres handlinger (Wahlström, 1996, s. 19)

Det andre punktet handler om følelser. En må være bevisst sine egne følelser og forstå at egne følelser ikke alltid samsvarer med hvordan andre føler det. Wahlström mener dette er noe som kreves for å kunne løse konflikter (Wahlström, 1996, s. 44).

### 2.5.1 Positiv forsterkning

Positiv forsterkning er en mer konstruktiv måte å tenke på når en jobber med konflikter. Her er målet å forebygge at konflikter oppstår ved at den voksne anerkjenner barnas positive handlinger mot hverandre. Tanken er at dette vil hjelpe barna å forstå at prososiale handlinger, handlinger som er positive og hjelpende, er bedre enn antisosial atferd, negative og hensynsløse handlinger, og at dette vil være lønnsomt for barna når de står ovenfor å måtte

løse en konflikt på egen hånd (Askland, 2011, s. 142). Dette er et interessant og viktig fenomen som jeg kommer tilbake til i kapittel 4.

## 2.6 Mentalisering

Som nevnt tidligere handler mentalisering om å prøve å forstå andres atferd på bakgrunn av deres mentale tilstand, altså hvordan følelser, intensjoner, ønsker og lignende påvirker hvordan en person handler (Bateman & Karterud, 2010). Barn er subjekter, med egne tanker og følelser og må behandles deretter, både av voksne og av andre barn (Bae, 2007).

Emilie Kinge, førskolelærer med embetseksamen i spesialpedagogikk, skriver at «god mentalisering er (...) å ha en undrende, spørrende, reflekterende tilnærming til et annet menneske» (Kinge, 2014, s. 105). Man skal se på andre med nysgjerrighet fremfor å trekke slutninger om hvem de er.

Mentalisering kan skje på to nivåer, *implisitt* og *eksplisitt*. Implisitt mentalisering er den ubevisste mentaliseringen mennesker gjør, mens eksplisitt mentalisering er bevisst refleksjon rundt egen og andres handlinger, hvorfor vi gjør som vi gjør. «Gode mentaliseringsferdigheter innebærer fleksibelt skifte mellom implisitt og eksplisitt mentalisering» (Kvello, 2015, s. 123). Hvorvidt mennesker mentaliserer implisitt eller eksplisitt i en situasjon, avhenger, blant annet, av graden av stress for hvert enkelt individ i situasjonen.

I lite stressende situasjoner behersker mange eksplisitt mentalisering, men i situasjoner med noe høyere nivå av stress «vil en del mennesker ty til den implisitte mentaliseringen». Om individet opplever ekstremt høyt nivå av stress «vil mange streve med eksplisitt mentalisering» og dermed slite med å forstå hverken egne eller andres handlinger (Kvello, 2015, s. 123)

Mentalisering består også av flere dimensjoner. Det ene er å forsøke å se andre innenfra, gjennom deres øyne for å forstå deres handlinger. En annen dimensjon er å se sitt eget indre, ikke nødvendigvis for å finne ut hvorfor man gjør som man gjør, men heller for å være seg bevisst egne følelser, motiver og lignende. Til slutt har vi dimensjonen som innebærer å se seg selv utenfra. Dette gjør man for å bli bevisst hvordan man blir oppfattet av andre. For å utvikle sosial kompetanse er dette en forutsetning (Kvello, 2015, s. 122).

Mentalisering er krevende. «... det handler om å forestille seg hvordan den andre tenker og føler, samtidig som jeg har kontakt med det som skjer på innsiden av meg selv av tanker,

assosiasjoner og følelser». Det handler om kommunikasjon utover det som blir sagt med ord. Man må «lytte bak ordene» (Kinge, 2014, s. 101).

### 2.6.1 Mentaliseringsutvikling

Det å kunne se ting fra andres perspektiv på deres premisser er ikke noe vi er født med, men noe som utvikles i oss, og denne utviklingen starter allerede i løpet av de første årene av våre liv. Og som mye annet, utvikles det gjennom sosiale samspill, relasjoner og de erfaringene vi gjør oss i disse situasjonene (Kvello, 2015, s. 130).

Fra alderen tre til seks år ser forskere «kvalitative sprang» i barns mentalisering:

- *Tre år gamle barn forstår at handlinger, atferd og preferanser bunner i personers ønsker og behov (Repacholi & Gopnik, 1997). (i Kvello, 2015, s. 131)*
- *Ved fireårsalderen evner barn å (...) ta andres perspektiv (Wellman mfl., 2001). Barn har da en gryende forståelse av og reflektere over sine egne og andre menneskers handlinger, emosjoner, fantasier og kognisjoner. (i Kvello, 2015, s. 131)*
- *Ved femårsalderen forstår de at andre kan ha feilaktige antakelser, og ut fra dette skjønne at personen derfor kommer til å gjøre gale vurderinger med utilsiktede konsekvenser (Wellman mfl., 2001). (i Kvello, 2015, s. 131)*
- *Ved seksårsalderen forstår barn at andre har oppfatninger både av verden generelt og av andres mentalisering (Astington mfl., 2002) (i Kvello, 2015, s. 131)*

Jeg synes det er viktig å påpeke at barn utvikles forskjellig i ulikt tempo og omfang. En slik tematisk fremstilling av utviklingen av mentalisering vil derfor kun være for å synliggjøre en utvikling og burde ikke følges slavisk ved for eksempel kartlegging av barns evne til mentalisering.

### 2.6.2 Mentalisering og identitet

Identitet består av mange faktorer, men ifølge Sigmund Karterud, professor i psykiatri, er den viktigste faktoren «følelsen av å henge sammen innvendig, å ha en robust kjerne, at jeg er meg» (Karterud, 2017, s. 137).



Tor Wennerberg, klinisk psykolog, skriver at individuell identitet, det å «ha a en tydelig opplevelse av hvem man er, med egne verdier og idealer» utvikles gjennom mentalisering og at «vår personlige identitet formes relasjonelt, i følelsesmessige samspill med betydningsfulle andre» (Wennerberg, 2015, s. 52-61). Barnets tidlige samspill med sine foreldre gir grunnlaget for «... barnets opplevelse av (...) å være opphav til egne opplevelser og å kunne påvirke omgivelsene og sin egen indre tilstand» (2015, s. 62).

## KAPITTEL 3

### METODE

Sosiologen Wilhelm Aubert forklarer metode som «... en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert, 1985, s. 196). Det finnes altså mange metoder, avhengig av hva en ønsker å finne ut av.

Metoder deles gjerne inn i kvantitative og kvalitative metoder. *Kvantitative metoder* brukes når en ønsker å få et bredt perspektiv på noe og dataen som innhentes er gjerne i form av målbare enheter. *Kvalitative metoder* derimot er metoder som går i dybden på dem man lurer på, hvor dataen som innsamles er opplevelser, tanker eller situasjoner som ikke er målbare (Dalland, 2017, s. 52).

Jeg visste tidlig i prosessen at det var kvalitative metoder jeg ønsket å bruke ved innsamlingen av data da mye av det som skjer i en barnehage går på hver enkeltes opplevelse. Ingen barnehager, eller avdelinger jobber likt. Dermed ville en kvantitativ metode gitt et snevert syn på det jeg ønsker å finne ut av. Jeg ønsket å finne ut hvordan man kan jobbe med barns evne til å håndtere konflikter i lek og tenkte dermed at metodene observasjon og intervju kunne hjelpe meg å finne ut av det. Etter å ha jobbet med problemstillingen og gjort et dykk i ulike teorier, ble den spisset mer mot et dramafaglig perspektiv. Jeg fant mye interessant litteratur om temaet som jeg ønsket å fordype meg mer i, og gikk dermed bort fra metoder som intervju og observasjon og valgte heller å gjennomføre en litteraturstudie, også kalt dokumentanalyse.

#### 3.1 Dokumentanalyse

Som metode har jeg valgt å bruke dokumentanalyse, også kalt litteraturstudie. Dette er en kvalitativ metode som går ut på å lete i allerede eksisterende dokumenter og litteratur for å finne svar på problemstillingen sin.

Ved bruk av denne metoden er all data allerede eksisterende i forskjellige dokumenter, hvor man som forsker må gå inn i dokumentene og hente ut den dataen som er relevant for sin studie. En fordel med dokumentanalyse som metode er at den dataen som allerede eksisterer ble skrevet for et annet formål enn det jeg har tenkt å bruke det til (Thagaard, 2013). Hvordan jeg analyserer tekstene vil ikke endre selve teksten (Grønmo, 2004). Likevel vil jeg drøfte ut

fra mitt ståsted, med mine tanker og opplevelser fra dokumentene, og dermed skape mitt eget produkt.

### 3.2 Forarbeid

Ved innsamling av data har jeg gjort et litteratursøk hvor jeg i hovedsak har benyttet meg av søkemotoren Oria. Oria er en database med samling av dokumenter fra ulike biblioteker i Norge. Her har jeg brukt utallige søkeord for å finne frem til dokumenter som kan være relevant for denne oppgaven, blant annet ulike former og sammensetninger av ord som lek, lekkonflikter, konfliktløsning og drama- og lekpedagogisk arbeidsmåte. Jeg har også benyttet meg av søkemotoren Google for å finne ulike nettsider, leserinnlegg og lignende for å få et bredere innblikk i temaet. I forarbeidet har jeg ikke hatt mål om å avgrense søket innenfor en viss tidsperiode da jeg på dette stadiet ønsket å finne ut hva som var tilgjengelig av dokumenter innen det temaet jeg skriver om.

### 3.3 Innsamling og bearbeiding av data

Kennet Lynggaard skriver i boken *Kvalitative metoder* om hvorvidt tidsperioden for dokumenter har en påvirkning på konklusjonene som gjøres rundt det man ønsker å finne ut noe om (Tanggaard, 2012, s. 167). Faglitteratur er basert på forskning og det gjøres nye forskningsfunn kontinuerlig. Likevel finnes det eldre forskning som fortsatt er aktuell i dag som nevnes i nyere faglitteratur. Jeg så det derfor som mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i nyere faglitteratur, for så å gå til primærkilden og velge det som hovedkilde.

Dokumentutvalget bestod av faglitteratur som belyste ulike sider av problemstillingen, da innen temaene dramapedagogisk historie, dramapedagogisk arbeid i barnehagen, pedagogikk, lek og konfliktløsning. Dette kalles å gjøre et strategisk utvalg (Dalland, 2017, s. 57). Det vil si å velge ut de dokumentene hvor man tror man finner noe om det problemstillingen spør etter. Her ønsket jeg å gå dypere inn i innholdet i litteraturen for å se hvilke fellestrekk som fantes mellom for eksempel dramapedagogisk arbeid og konfliktløsning, drama og lek, og lek og konflikter.

Gjennom denne indre bearbeidingen av litteraturen så jeg noen felles nøkkelord, blant annet voksenrollen i de ulike kontekstene, barnas evne til å se andres perspektiv, kommunikasjon,

lytting og det å ta roller. Jeg så også at det var spesielt to bøker som sa noe om de nøkkelordene. Disse bøkene ble mine hovedkilder og nøkkelordene ble så til kategorier.

Videre trakk jeg ut sitater fra bøkene som jeg anså som viktige i forhold til min problemstilling, for så å fargekode sitatene jeg har hentet ut, ut ifra kategoriene som baserte seg på nøkkelordene. Dette kalles *åpen koding*. Åpen koding vil si å dele dataen inn i mindre deler som igjen blir gruppert inn i kategorier (Postholm, 2010, s. 88).

På denne måten ble det veldig tydelig hvilken av kategoriene/nøkkelordene som kom mest til syne i det utvalget av data jeg hadde gjort. Ut ifra dette kom det fram hvilket moment jeg ønsket å gå dypere inn på i denne oppgaven.

### 3.4 Metodekritikk

Ved evaluering av det metodiske arbeidet er det noen faktorer som skal vurderes. Disse er reliabilitet, validitet og generalisering (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Betydningen av begrepene er noe ulik avhengig av om en har brukt en kvantitativ eller kvalitativ metode. Jeg har brukt en kvalitativ metode i min forskning og vil derfor forklare begrepene deretter.

Reliabilitet vil si hvorvidt arbeidet som er gjort, er gjort på en troverdig og tillitvekkende måte. Det vil si hvordan man har samlet inn dataen, analysert den og tolket den (Thagaard, 2001, s. 201). Som nevnt har jeg kodet og kategorisert den dataen jeg har samlet fra begge hovedkildene for så å trekke ut det som har vært relevant i forhold til min problemstilling. Disse kildene er ikke primært generert for å svare på min problemstilling, men inneholder likevel data som jeg anser som relevant for det jeg ønsket å undersøke. Dataen er derfor valgt ut, analysert og tolket fra mitt ståsted, som ifølge Lynggaard vil ha en påvirkning på konklusjonen (Lynggaard, 2012, s. 157).

Validitet går ut på om den dataen som er hentet ut er relevant for det som skal undersøkes (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Som nevnt har jeg tatt utgangspunkt i to hovedkilder. Den ene fra 1997 og den andre fra 2011. Lindqvists bok, *Lekens muligheter*, som er fra 1997 kan ses på som en «gammel», eller utdatert kilde, og at det har kommet nyere forskning på området. På bakgrunn av at Lindqvists arbeidsmåter fortsatt beskrives i nyere litteratur, som for eksempel *Drama i barnehagen* av Sæbø, fra 2012, og *Drama og skapende prosesser i barnehagen* av Hammer og Strømsøe, fra 2015, anser jeg kilden som aktuell og troverdig for det temaet jeg skriver om.

Den andre hovedkilden, *Kontakt med barn* av Askland, er skrevet i 2011. Derfor kan det tenkes at dataen fra denne kilden er troverdig og relevant. Likevel er det kun ett kapittel fra boken det er hentet ut data fra, som kanskje blir for snevert, men jeg mener hovedvekten av oppgaven ligger i den lekpedagogiske arbeidsmåten og anser derfor kapittelet fra Askland som tilstrekkelig nok.

Selv om generalisering ikke er det man er ut etter i en kvalitativ studie, har det likevel en betydning for oppgaven og kan i dette tilfellet handle om overførbarhet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Denne oppgaven tar utgangspunkt i en kjent metode som ikke er rettet mot en bestemt barnehage, men som heller kan anvendes i flere barnehager. Derfor mener jeg at det som beskrives i denne oppgaven kan ha overførbarhet til andre praksiser.

## KAPITTEL 4

### PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING

I denne delen av oppgaven vil jeg synliggjøre de funnene jeg har gjort i et utvalg av hovedkilder. Disse hovedkildene er *Kontakt med barn* av Leif Askland og boken *Lekens muligheter* av Gunilla Lindqvist. Jeg vil drøfte funnene i lys av den teorien jeg presenterte tidligere i oppgaven. Som nevnt tidligere har mentalisering blitt et sentralt fenomen når det kommer til det arbeidet jeg har gjort i denne oppgaven om barns konflikter i lek og lekverden. Derfor vil hovedfokuset i drøftingen omhandle mentalisering.

#### 4.1 Konflikter

##### 4.1.1 Hvorfor oppstår det konflikter?

For å kunne si noe om hvordan man skal kunne jobbe med konflikter, må man ha kunnskap om hvorfor de oppstår. Det som skjer i selve konflikten er ikke nødvendigvis det man burde ta tak i for å kunne løse den. Askland skriver i sitt kapittel *Den velfungerende gruppa* «Når individet eller en gruppe prøver å få fram egne intensjoner og egne motiv som står i motsetning til de intensjonene, interessene og motivene andre individer eller grupper har, oppstår det en konflikt» (Askland, 2011, s. 134). Videre står det at «En del konflikter oppstår nettopp fordi en tar for lite hensyn til at en ser og tolker verden ulikt, at en handler eller intervensjoner før en har tilstrekkelig grunnlag for å forstå det en er blitt en del av» (2011, s. 137).

Uenighet kan altså være en kilde til at det oppstår en konflikt. Barna er uenige om handlingsforløpet i leken, eller uenige om hvem som skal være storesøster og hvem som skal være mamma. De kan være uenige om hvem som hadde spaden først, eller hvem som må rykke tilbake til start når de leker «Rødt lys» Men det er greit å være uenig.

Barn må behandles som subjekt, og dermed har de rett til sin opplevelse av en situasjon. Ens egen opplevelse er hverken bedre eller verre enn en annens, men den kan være annerledes (Bae, 2007). Så hvordan tar man tak i konflikter hvor partene er uenige når begge har rett til å være uenig?

Hvis vi ser dette i sammenheng med det jeg skriver i teorikapittelet om mentalisering, kan dette tolkes som at fraværet av å mentalisere, ofte er årsaken til at konflikter oppstår. I

situasjonen hvor konflikter oppstår, behersker ikke barna å sette seg inn i den andres perspektiv av saken. Mentalisering kan skje implisitt eller eksplisitt. Implisitt mentalisering skjer automatisk i situasjonen, mens eksplisitt mentalisering skjer ved refleksjon (Kvello, 2015, s. 121). Det er fraværet av den implisitte mentaliseringen som påvirker hvorvidt man klarer å se den andres perspektiv på situasjonen. Dette er heller ikke noe som kun gjelder barn. Vi har vel alle vært i en situasjon, i både ung og voksen alder, hvor vi har vært uenige med noen og selv ment at vi har rett, uten å se den andres måte å tenke på.

Opplevelsen av å stå i en konflikt kan øke stressnivået, noe som vil påvirke evnen til mentalisering. Når man ikke er stresset behersker mange den eksplisitte mentaliseringen, ved å ta et steg tilbake og reflektere over situasjonen, men ved moderat stressnivå er det den implisitte mentaliseringen som tar over (Kvello, 2015, s. 123). I en konfliktsituasjon kan det dermed oppleves vanskelig å reflektere over det som skjer, og underbevisstheten vil derfor trå frem. Om en ikke har erfaring fra å reflektere over andres handlinger vil heller ikke den implisitte mentaliseringen være særlig utviklet, noe som kanskje viser seg i barns konflikter.

#### 4.1.2 Hvordan håndterer man konflikter?

Askland viser til Trygve Johnstad når det kommer til hvordan man handler i konfliktsituasjoner med barn og nevner blant annet *Demokratisk selvstyring*, hvor barna løser konflikten på egenhånd uten innblanding fra voksne. (Askland, 2011, s. 140).

##### 4.1.2.1 Demokratisk selvstyring

Barn som selv løser konflikter ved demokratisk selvstyring «... får gjerne forsterket relasjonen til hverandre; de får utviklet forventningene til hverandre om at de skal greie å ordne opp seg imellom» (Askland, 2011, s. 140). Johnstad mener her at barna bli bedre kjent med hverandre og hverandres behov etter å ha stått i, og selv løst en konflikt. Likevel skrives det ikke noe om hvordan barna har løst konflikten. At noe som har vært en konflikt, ser løst ut fra utsiden, betyr det ikke at den har blitt løst på en god måte for begge partene. Barna kan ha blitt enig og kommet til en løsning som alle er fornøyde med, men det kan også være at et av barna har "tapt" og måttet ta til takke med en løsning barnet egentlig ikke var fornøyd med.

Selv om barnas løsning på konflikten ikke er ideell for alle partene, vil det fortsatt skape en forventning mellom barna om at de kommer til å løse konflikter seg imellom. Denne

forventningen forsterker relasjonen mellom barna, men er det "sunt" for de barna, både de som kommer dårligst ut av konflikten og de som får trumfet gjennom sine behov, å få en slik relasjon til hverandre?

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver sier at «Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre». Den sier også at vi skal «forebygge (...) uheldige samspillsmønstre» (Utdanningsdirektoratet, 2017). At barn som løser en konflikt hvor utfallet ikke gagnar begge barna, kan kanskje være en kilde til et uheldig samspillmønster? Kanskje oppstår det en asymmetrisk relasjon (Askland, 2011, s. 99) mellom disse barna hvor et av barna stadig bli overkjørt av det andre barnet?

#### *4.1.2.2 Positiv forsterkning*

Askland skriver også om det han kaller positiv forsterkning. Dette er en forebyggende metode hvor målet er å lære barna at prososiale handlinger er bedre en antisosial atferd og at i en konfliktsituasjon vil prososiale handlinger være lønnsomt. De voksne skal anerkjenne positiv atferd mot andre i stedet for å rette oppmerksomheten mot negativ atferd. (Askland, 2011, s.141). At to barn er uenige om hvem som skal være hvem i en lek er ikke etter min mening antisosial atferd. Det er menneskelig. Å anerkjenne prososial atferd kan kanskje hindre uheldige samspillsmønstre som utagering eller vold, men jeg stiller spørsmålstegn til om det vil ha noen effekt når det kommer til en uenighet mellom barn.

#### **4.1.3 Synet på konflikter**

Askland ser på konflikter som «... et positivt begrep, en helt nødvendig del av den anerkjennende kommunikasjonen» (Askland, 2011, s. 135). Gunilla Wahlström deler dette synet på konflikter og, som nevnt i teori-kapittelet, skriver hun i sin bok at mennesker kan oppnå «store personlige gevinster» om en ikke har en slik innstilling at en vil prøve å komme seg unna konflikter, men heller «se konflikter som en naturlig del av livet» (Wahlström, 1996, s. 16). Wahlström mener også at konflikter ofte skyldes misforstått kommunikasjon og har listet opp hva en må jobbe med for å kunne kommunisere med andre. Jeg vil tekke frem to av disse punktene:

- *Å se og innse at ikke alle er som en selv*
- *Å ha kontakt med egne følelser – og å forstå andres* (Wahlström, 1996, s. 17)



Å se på konflikter som noe positivt vil kanskje bidra til at man kan dra nytte av konflikten for å lære seg selv bedre å kjenne, samt å utvikle evnen til å se ting fra et nytt perspektiv.

Wahlström mener at for å kunne kommunisere med andre må en ha bevissthet og forståelse for at vi er ulike samt å kjenne sine egne følelser og forstå andres følelser. Det handler om å «lytte bak ordene», å forestille seg hvorfor den andre gjør som den gjør samtidig som man er bevisst sine egne følelser og hvordan en selv tenker (Kinge, 2014, s. 101).

Som nevnt i teorikapittelet er det tre dimensjoner ved mentalisering; et innenfra-blikk på andre, bevissthet rundt sitt eget indre og et utenfra-blikk på seg selv (Kvelling, 2015, s. 122). Dette kan sees i sammenheng med punktene til Wahlström som sier at en må kjenne på sine egne følelser, forstå andres følelser og forstå at vi er ulike.

## 4.2 Lekpedagogisk arbeidsmåte

Jeg har i teori-kapittelet gått gjennom hva en lekpedagogisk arbeidsmåte er og hvilke premisser som må ligge til grunn for at en skal kunne utvikle en lekverden. For å kunne si noe om verdien av denne arbeidsmetoden har jeg valgt å dele den inn etter de ulike premissene fortelling, dramatisering og lekverden. Disse funnene er i hovedsak hentet fra en av hovedkildene, boken *Lekens Muligheter* (1997) av Lindqvist, men jeg vil se disse funnene i lys av teori som jeg har presentert i teori-kapittelet.

### 4.2.1 Fortelling

Etter å ha funnet et tema for det lekpedagogiske opplegget, innledes dette temaet gjennom å formidle fortellinger eller lese bøker. Lindqvist sier at «Likheten mellom lekens og fortellingens form er et tydelig eksempel på hvordan de kulturelle uttrykksformene korresponderer med barns lek» (Lindqvist, 1997, s. 24). Videre sier hun at «Det er den rike og mangetydelige teksten som gjør at lekverdenen kan utvikles» (1997, s. 96). Lindqvist ser på fortellinger som en vesentlig del av å kunne etablere en lekverden med barna. Hun mener at en tekst som byr på mange tolkninger egner seg best som impuls for barns egen lek, på bakgrunn av at en ikke følger teksten slavisk, men forholder seg fritt til innholdet i teksten, og kanskje kombinere figurer og situasjoner fra andre fortellinger (1997, s. 25).

Lindqvist skriver mest om bruk av fortellinger som inspirasjon for både barn og voksne for å skape en felles lekverden. «I leken tolker det (barnet) opplevelsene sine og gir dem liv –

dramatiserer. I leken forteller barnet en historie, og lek og fortelling hører nært sammen» (s. 80). Men det er også sider ved fortellinger som er med på å kunne utvikle en evne til å ta andres perspektiv gjennom å lytte til og samtale rundt deres historie.

Widar Aspeli (1996) skriver «Å fortelle er å dele opplevelser med andre, og den som forteller, gjør sine erfaringer tilgjengelige for den som lytter, ved å sette dem inn i en sammenheng» (Aspeli, 1996, s. 17). Aspeli viser til at fortelleren forteller fra sitt eget liv. Likevel mener jeg sitatet passer til situasjoner hvor en forteller fiktive historier eller leser høyt fra en bok fordi fortelleren deler opplevelser og gjør erfaringer tilgjengelige. Forskjellen er at det ikke er fortellerens egne opplevelser og erfaringer.

Ingvild Olaussen ser på fortellinger på samme måte. I kapittelet *Fortellingen som dreiepunkt for barns uttrykk* skriver hun at vi får «... muligheter til å prøve ut tanker, perspektiver, følelser og erfaringer i en sosial sammenheng» når vi forteller. Vi får mulighet til å «forstå både oss selv og andre» (Olaussen, 2015, s. 68).

Selv om målet med fortelling, i Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte, er å inspirere og utvikle barnas lek, gir den også rom for å utvikle en del av barnas sosiale kompetanse. Ved bruk av flere metoder når en forteller kan en arbeide med å utvikle evnen til å sette seg selv i andres ståsted, både for å forstå andres væremåte, men også for å bli kjent med seg selv.

#### *4.2.1.1 Rollemodellering*

Rollemodellering er en arbeidsmåte som kan brukes i forbindelse med fortellinger og høytlesning (Sæbø, 2012, s. 135). Når en modellerer, gjenskaper man en rollefigur kroppslig, som et stillbilde. Sæbø bruker historien om Rødhette og ulven som et eksempel hvor man kan modellere hvordan Rødhette var da hun plukket blomster til bestemoren sin. Sæbø skriver at «Videre vil modelleringen være en måte å komme på innsiden av rollefigurens følelser på» ved at den voksne stiller spørsmål om for eksempel hva rollefiguren tenker i situasjonen (2012, s. 137). Sæbø mener at ved å bruke en slik metode i forbindelse med fortellinger, vil barna få erfaring med å ta andres perspektiv i ulike situasjoner.

Ved bruk av for eksempel rollemodellering kan barn fysisk og mentalt sette seg inn i rollefigurens handlinger, tanker og følelser. Det kan være med på å utvikle deres evne til å få en innenfra-blikk på andre mennesker, som er en av dimensjonene ved mentalisering (Kvello, 2015, s. 122), og prøve å sette seg inn i deres ståsted og finne ut hva de tenker for å forstå

hvorfor de gjør som de gjør. Kinge skriver at god mentalisering handler om nysgjerrighet, om å ha «en undrende, spørrende, reflekterende tilnærming til et annet menneske» (Kinge, 2014, s. 105). Kanskje det er lettere å sette seg inn i tankene og følelsene til noen andre, hvis man først setter seg fysisk inn i deres situasjon, som ved rollemodellering?

#### 4.2.2 Voksnes dramatisering

«Når de voksne spiller de ulike rollefigurene (...) bærer de fiksjonene videre» (Lindqvist, 1997, s. 24). «De litterære figurene som blir spilt av de voksne, stiger ut av teksten og inviterer barna inn i den verdenen som de representerer» (1997, s. 152). Lindqvist ser i sin forskning nytten av voksnes dramatisering for å føre magien videre. Barna blir kjent med handlingen og rollene på en helt annen måte.

Guss (2003) skriver om de ulike teaterfaglige funksjonsrollen de voksne har. Blant annet sies det at når voksne går inn i roller eller dramatiserer ved hjelp av figurer eller dukker, vil muligens barnas roller nyanseres. Deres forståelse av rollen kan dermed utdypes og eventuelt modifieres» (Guss, 2003).

Lindqvist mener også at barnas egne evner til å spille roller i sin lekverden ble styrket av å ha sett de voksnes dramatisering av rollene (Lindqvist, 1997, s. 139). Barna utvikler et register av ulike personligheter, karakterer og roller ved å se de bli spilt av de voksne, og «På den måten kan barna også begynne å utvikle sin egen identitet i forhold til en mengde ulike karakterer» (1997, s. 140).

Gjennom møte med ulike karakterer vil barna opparbeide seg et repertoar av personligheter, tanker og følelser som de senere kan utforske gjennom leken. Som nevnt tidligere er mentalisering og rollelek nært knyttet til hverandre, nettopp fordi en går inn og ut av ulike roller. Også vår identitet utvikles gjennom mentalisering (Wennerberg, 2015, s. 61). I samspill med andre utvikles vi til de vi er. På den måten vil kanskje utprøvingen av ulike roller i leken være med på å synliggjøre for barnet hvem de er, i forhold til andre, og dermed bidra til å utvikle et indre blikk på seg selv. I tillegg får de mulighet til å gå inn i andre personligheter ved å ta en annen rolle, og dermed utvikle et innenfra-blikk (Kvelling, 2015, s. 122) på andre mennesker, noe som er essensielt når det kommer til mentalisering.

#### *4.2.2.1 Improvisasjon*

Lindqvist mener at å jobbe på en slik lekpedagogisk måte, krever blant annet at de voksne dramatiserer handlinger som skjer i den litterære teksten. Hun fant også i sin forskning at «de voksnes evne til å leke henger sammen med deres evne til å dramatisere» (Lindqvist, 1997, s. 153). Et av fellestrekkene mellom lek og drama er improvisasjon og Lindqvist ser på evnen til improvisasjon som en viktig del av voksenrollen i den lekpedagogiske arbeidsmåten.

Dan Lipschütz mener improvisasjon har en nær tilknytning til barnas rollelek med tanke på den frie og spontane væremåten en har, enten i lek eller ved improvisasjon. Selv om Lipschütz mener improvisasjon er en ressurs i arbeidet med barn, er han også skeptisk til bruken av det med tanke på at de voksne gjerne har et anstrengt forhold til å improvisere og forbinder det ofte med prestasjonsangst (Bransaas, 2008, s. 138). Men skal man la være å improvisere fordi man synes det er skummelt?

Svein Veine mener at en må trene lenge for å kunne improvisere. En må lære seg at det er greit å gjøre feil slik at en kan gå uredde inn i det spontane rommet (Steinholt & Sommerro, 2006, s. 161). Veine understøtter Lipschützs skepsis ved å si at improvisasjon krever lang trening, men han sier videre at det «vanskeligste å lære seg er at det ikke er farlig å gjøre feil». Veine mener kanskje at lang trening fører til at man bli gode til å improvisere, men det betyr nødvendigvis ikke at en ikke skal prøve å improvisere selv om en ikke har «trent» lenge nok.

Lindqvist så i sin forskning tendenser til prestasjonsangst blant de voksne når det kom til å spille rollefigurer, men også at ved å gå inn i det ukjente, og kanskje skumle, ble det etter hvert helt naturlig å improvisere for de voksne (Lindqvist, 1997, s. 152). Lindqvist er derfor ikke skeptisk slik som Lipschütz, men derimot positiv til voksnes improvisering med tanke på den betydningen den har for barnas lek (1997, s. 139). At barna ser de voksne prøve og feile i en improvisasjonssituasjon viser vel barna at det er greit å gjøre feil, slik Veine sier? Dermed trengs det ikke, etter min mening, lang trening før man skal tørre å improvisere i barnehagen, men heller at man våger å prøve og feile. Som Lindqvist sier, blir det etter hvert helt naturlig å improvisere.

Det finnes også en verdi i barns utvikling av improvisasjonskompetanse. Fordi leken har en så nær tilknytning til improvisasjon får barna mulighet i sin egen lek til å tilegne seg erfaringer med å improvisere. Ifølge Sæbø vil man, blant annet, utvikle forestillingsevne, evnen til samarbeid og samspill med andre og evnen til å se nye løsninger (Sæbø, 2012, s. 119). Dette vil være gode ferdigheter å ha når barn skal gå inn i lek og for å føre leken videre.

En vesentlig side av å improvisere handler om å ta de utfordringene som kommer (2012, s. 117). Dette kalles aksept, og motparten kalles blokkering. Man kan velge å akseptere forslaget en av de andre deltakerne kommer med, eller man kan blokkere forslaget. Aksept og blokkering er mye brukt innen teatersport (Johnstone, 1997, s. 31), men essensen er den samme i lek. Aksepterer man forslaget fra den medlekende, føres leken videre, om man blokkerer forslaget stopper leken opp. Ved blokkering stopper leken helt til et nytt forslag kommer på bordet, eller til den løses opp.

Om de voksne improviserer når de dramatiserer for barna, og aksepterer forslagene til hverandre, kan det ha en overføringsverdi til barnas lek. Kanskje barna erfarer at ved å akseptere det den andre kommer med, blir leken mer utfyllende, fantasifull og spennende?

### 4.2.3 Lekverden

Den siste delen av den lekpedagogiske arbeidsmåten kalles lekverden hvor den dramatiske leken står sentralt. Lindqvist har basert mye av sin forskning på Vygotskys teori om lek. «Jo rikere virkeligheten er, jo større er fantasiens muligheter, og omvendt» (Lindqvist, 1997, s. 78). I dette ligger det at om en har mange erfaringer fra virkeligheten, jo bedre bli evnen til fantasi, og at evnen til fantasi gjør virkeligheten rikere. Lindqvist sier at «For at barna skal kunne tolke og forstå virkeligheten, må de kunne skape sammenheng i erfaringene sine og etablere en tolkningsbakgrunn». Hun mener at leken er en trygg arena hvor barna kan spille ut sine opplevelser og erfaringer for å utvikle sin bevissthet om verden (1997, s. 97). Sett fra et dramaperspektiv kan dette kobles opp mot det som kalles den estetiske fordoblingen.

#### 4.2.3.1 Den estetiske fordoblingen

Lindqvist sier at «I leken finnes både avstand og innlevelse. Derfor kan barnet øke sin bevissthet om verden gjennom lek» (Lindqvist, 1997, s. 89). Dette sitatet er også blitt referert til i Strømsøes kapittel *Kom, skal vi leke gamle dager?* i boken *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (Strømsøe, 2015, s. 164). Strømsøe har referert til dette i forbindelse med det som kalles estetisk fordobling, som vil si at «barnet reflektere over hendelser i leken på flere nivåer samtidig» (2015, s. 164). Når barnet er i rolle vil det reflektere over handlingen gjennom rollen, samtidig som barnet vet at det som skjer er på liksom og dermed distanserer seg til handlingen og reflekterer fra eget perspektiv over det som skjer.

*I leken foregår vekslning mellom innlevelse og distanse ved at barnet stadig skifter mellom roller. De tar på seg rollen som en annen person, samtidig som de også er bevisst på at de er seg selv, altså distanserer seg fra rollen de spiller (Strømsøe, 2015, s. 164)*

Gjennom leken får barn mulighet til å distansere seg, og dermed mulighet til å se på hendelsene i lys av egne erfaringer (Strømsøe, 2015, s. 164). Barna kan så gå inn i fiksjonen igjen og prøve ut en annen væremåte for å se hvordan det påvirker handlingen i leken.

I et av Lindqvist eksempler forteller hun at «Noen av barna kler seg ut som Hufsa og Knøttet for å oppleve hvordan det føles å være angripere og offer (Lindqvist, 1997).

Sæbø skriver at den innlevelsen barnet gjør i den dramatiske leken «utvikler barnets evne til innlevelse og medfølelse (empati)» (2012 s. 91). Malcolm Ross mener at barns følelsesintelligens og emosjonelle kompetanse utvikles når barna bruker den dramatiske leken til å bearbeide følelsesmessige opplevelser (Ross, 1978). Dermed blir den estetiske fordoblingen sentral i barnas måte å bearbeide, tolke og utforske ulike opplevelser i leken nettopp fordi de kan distansere seg fra den og reflektere over det som skjer.

Jeg har tidligere sagt noe om hvordan stress påvirker den implisitte og eksplisitte mentaliseringen. Den estetiske fordoblingen som skjer i barns lek kan sees opp mot den eksplisitte mentaliseringen, hvor man reflekterer over det som skjer (Kvello, 2015, s. 123). Som jeg også har nevnt skal lek, blant annet, være morsomt, frivillig og engasjerende. Leken er en stressfri situasjon. Dermed gir den gode muligheter for eksplisitt mentalisering fordi man kan trekke seg ut av leken et øyeblikk og reflektere enten over seg selv, over seg selv i rolle, over de andre som leker eller deres roller (slik som i den estetiske fordoblingen).

#### *4.2.3.2 Utvikling av identitet*

En forlenging av den estetiske fordoblingen er at barna utvikler sin egen identitet ved å leve seg inn i og distansere seg fra roller. Lindqvist skriver at «Dramaets ulike roller kan spilles av en og samme person, og det skapes en distanse til de ulike rollene. Barnet kan derved bli seg bevisst de ulike rollene og sin egen identitet» (Lindqvist, 1997, s. 141). Lindqvist refererer til Winnicott som mener at barnet utvikler sin egen identitet gjennom leken fordi det i leken kan «arbeide med forholdet mellom den indre subjektive opplevelsen (meg) og den objektive virkeligheten (ikke meg)» (1997, s. 141). Det er altså i møte med andre at vi blir den vi er.

Når barn prøver ut andre roller gjennom leken for så å ta et skritt tilbake og reflektere over rollene, blir de bevisste hvem de er i forhold til den andre.

Identitet handler, blant annet, om å oppleve seg selv som en komplett person, at «en henger sammen innvendig (...) at jeg er meg» (Karterud, 2017, s. 137). I følge Karterud er evnen til mentalisering vesentlig for å oppleve at man «henger sammen». Man må huske på å reflektere over det som skjer rundt oss, hvorfor mennesker gjør som de gjør, for å selv ha en opplevelse av mening (2017, s. 138). Dette er tilsvarende det Winnicott mener når det kommer til utvikling av identitet som man også kan se i likhet med den estetiske fordoblingen som jeg har vært inn på tidligere. Hvem er jeg i forhold til de rundt meg? Hvem er jeg i forhold til den rollen jeg har i leken?

## KAPITTEL 5

### AVSLUTNING

Målet med denne oppgaven var å få mer kunnskap om hvordan man kan hjelpe barn å håndtere konflikter i lek gjennom Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte. Jeg vil her legge frem en sammenfatning av de funnene jeg har gjort og drøftingen rundt disse. Konklusjonene jeg gjør er på bakgrunn av et begrenset utvalg av funn, drøfting og teori og bør derfor ikke anses som en fasit i arbeidet med barns konflikthåndtering i lek, men heller vise en dypere forståelse av hvordan man kan se på konflikter og hva som kan være en faktor når det kommer til evnen til å håndtere disse.

Askland mener at konflikter kan oppstå av ulike årsaker, men ofte er det uenigheter og misforståelser det er snakk om. Det er greit å være uenig, å ha en annen oppfatning enn den andre, derfor burde ikke fokuset alltid ligge på å skape enighet blant barna, men heller hjelpe de å forstå hverandres synspunkter. Dette kalles mentalisering.

Gunilla Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte er i utgangspunktet ment for å stimulere og berike barns lek ved større grad av voksendeltagelse, men ved å ha en bevissthet rundt selve arbeidsmåten og de ulike premissene som trengs, kan man se at metoden kan ha betydning på flere områder, i dette tilfellet utvikling av evnen til å mentalisere. Disse funnene viser at det som tilsynelatende ofte er årsaken til at konflikter oppstår, er det samme som det barn kan utvikle evne til når man tar i bruk en lekpedagogisk arbeidsmåte.

Evnen til å mentalisere utvikles i starten av våre leveår gjennom relasjoner og samspill, og med en bevisst holdning fra de voksnes side kan muligens evnen til å mentalisere få en større plass i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, ikke bare ved bruk av Lindqvists metode, men generelt i barnehagehverdagen.

Mentalisering er en utvidet form av begrepet empati, som er en viktig del av den sosiale kompetansen som i, blant annet, rammeplanen anses som «... en forutsetning for å fungere godt med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sosial kompetanse er viktig del av å fungere godt i et samfunn, for å oppleve seg selv og andre som meningsfull og for utvikling av egen identitet.

Etter arbeidet med denne oppgaven har jeg fått en større interesse for mentaliseringsbegrepet og viktigheten av denne evnen, både i barnehagesammenheng, men også generelt gjennom



livet. Jeg kommer til å ta med meg den kunnskapen jeg har tilegnet meg i arbeidet med denne oppgaven og jeg tror det vil ha en stor påvirkning på min yrkesutøvelse.

I et eventuelt videre arbeid med dette temaet ville jeg undersøkt barns mentalisering og hvordan den utvikles ved bruk av kvalitative metoder som observasjoner og aksjonsforskning i flere barnehager.

## LITTERATURLISTE

- Alver, B. & Skre, I. B. (2016) Lek: aktivitet. I *Store norske leksikon*. Hentet 19. februar 2019 fra: <https://snl.no/lek - aktivitet>
- Askland, L. (2011) *Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjoner* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Aspeli, W. (1996) *Fortell! Fortell! Fortelling som drivkraft i lek og samspill*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Aubert, W. (1985) *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bae, (2007) *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bateman, A., & Karterud, S. (2010). *Manual for mantaliseringsbasert terapi (MBT) og MBT vurderingsskala. Versjon individualterapi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2014) Bacheloroppgaven. I Bergsland, M. D. & Jæger, H. (Red.) *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s. 51-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bransaas, N. (2008) *Dramapedagogisk historie og teori*. (5. utg.) Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk
- Eide-Midsand, N. (2015) *Boltrelek og lekeslåsing. Større rom i barnehagen og småskolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Fonagy, P., Gergely, G., & Jurist, E. (2002) *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press LLC
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Guss, F. (2003) *Lekens drama I: en artikkelsamling*. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Heggstad, K. M. (2012) *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. utg.) Bergen: Fagbokforlaget

- Hårberg, G. B., Solhjell, H. H. & Grønliid, G. N. (2019) *Ulike typer lek*. Hentet 19. februar 2019 fra: <https://ndla.no/subjects/subject:40/topic:1:195623/topic:1:73894/resource:1:73924>
- Johnstone, K. (1997) *Improvisasjon og teatersport™. Nye spil og øvelser til trening og kamp*. Gråsten: Drama
- Karterud, S. (2017) *Personlighet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Karterud, S (u.å.) *Hva er mentalisering?* Hentet 23. februar 2019 fra: <http://sigmundkarterud.no/index.php/hva-er-mbt/hva-er-mentalisering>
- Kinge, E. (2014) *Empati. Nærvær eller metode?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Konflikt: psykologi (2018) I *Store norske leksikon*. Hentet 20 februar 2019 fra: [https://snl.no/konflikt\\_-\\_psykologi](https://snl.no/konflikt_-_psykologi)
- Kristoffersen, B. (2015) Gunilla Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte – en didaktisk modell. I Hammer, A. & Strømsøe, G. (Red.) *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 49-65). Bergen: Fagbokforlaget
- Kvello, Ø. (2015) *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G. (1997) *Lekens muligheter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Liset, M. S., Myrstad, A. & Sverdrup, T (2011) Innledning: Møter i bevegelse. I Liset, M. S., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (Red.) *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s. 11-24). Bergen: Fagbokforlaget
- Lynggaard, K. (2012) Dokumentanalyse. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.) *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 153-170). Oslo: Gyldendal akademisk
- Melaas, T. (2015) *Blikk for lek i barnehagen: starte, verne, videreutvikle* (2. utg.) Oslo: Kommuneforlaget
- Olaussen, I. (2015) Fortelling som dreiepunkt for barns uttrykk. I Hammer, A. & Strømsøe, G. (Red.) *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 68-83). Bergen: Fagbokforlaget

- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Skram, D. (2007). *Leik og læring i samspel - Pedagogisk arbeid i småskulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Statped. (2012, 26. august) *Konstruksjonslek*. Hentet 19. februar 2019 fra:  
<https://www.sansetap.no/smabarn-syn/deltakelse/lek/lekeutvikling/konstruksjonslek/>
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006) Improvisasjon – det å være til stede når noe skjer. I Steinsholt, K. & Sommerro, H. (Red.) *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 9-21). Oslo: Damm
- Strømsøe, G. (2015) Kom, skal vi leke gamledager? I Hammer, A. & Strømsøe, G. (Red.) *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 155-174). Bergen: Fagbokforlaget
- Sæbø, A. B. (2012) *Drama i barnehagen* (3. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, Tove (2013): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Rammeplanen for barnehagen*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Veine, S. (2006) Det spontane rom – rommet hvor alt kan skje. I Steinsholt, K. & Sommerro, H. (Red.) (2006) *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 155-173). Oslo: Damm
- Wahlström, G. (1996) *Konflikthåndtering. Metodebok for pedagoger*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Wennerberg, T. (2015) *Selv og Sammen. Om tilknytning og identitet i relasjoner*. Oslo: Arneberg Forlag
- Öhman, M. (2012) *Det viktigste er å leke*. Oslo: Pedagogisk forum