

Teaterkunstens oldemor? – En estetisk tilnærming til lek

Af Faith Gabrielle Guss

Artikkel fra *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* nr. 33/November 1994 – *Bare Lek?!*.
Artiklen må ikke kopieres eller viderebringes på anden vis uden samtykke fra forfatter
og/eller Børne- og UngdomskulturSammenslutningen (BUKS)

Å ta utgangspunkt i barns lek: Hva betyr det?

Når barn leker, kan de være like opptatt av formen, de uttrykker seg ved, som de er av selve fortellingen, de forteller. Men betydningen av, *hvordan barn gir form* til leken, har blitt oversett i eksisterende lekteori. Jeg mener, at den formgivende, estetiske dimensjonen i barns liksom lek er *grunnlaget* for den følelsesmessige, sosiale og kognitive utviklingen, som foregår i leken. Det, vi kaller »fortellingen« i leken, er egentlig en kombinasjon av barns indre forestillinger og av formmessige elementer – som gir nye impulser og assosiasjoner til fortellingen underveis i leken. Artikkelen skal handle om, hva den estetiske dimensjonen i leken er, og hvordan vi kan lære å bli den bevisst.

Jeg vil begynne ved å gi noen bilder av fire barn i en barnehage, hvor jeg har hatt et forberedende forskningsprosjekt i et halvt år – for å utvikle analyseverktøyet, vi trenger for å kunne forstå dette aspektet ved barns lek.

Allan på 6 1/2 år pratet som en foss med meg under det første måltidet, jeg spiste i barnehagen. Førskolelæreren Janne spurte meg, hva jeg hadde gjort, fordi Allan pleide å være så mutt under måltidene. – »*Kanskje liker han total oppmerksomhet, eller kanskje er det forelskelse?*« spurte jeg.

Etter lunsj kom jeg inn på lekerommet. Allan kom og satte seg på fanget mitt ansikt til ansikt, tok strålende rundt meg og sa: »*Jeg har kid-*

nappet deg!« (Hadde jeg rett i mine anelser tidligere på dagen?) Leken var i gang. De neste to ukene, før jeg begynte å filme barnas lek, ble barna og jeg kjent med hverandre i samlek. Allan og jeg lekte mye, både alene og sammen med de andre.

Sammen med ham var jeg en dame, som bodde i et hus bak en bevegbar dukketeatervegg i tre deler, som hang på et av rommets vegger. Han var en raner, som ranet meg med barsk stemme og ansikts- og kroppsuttrykk. Som pistol brukte han en oppned brio-bensinpumpe. En dag bandt han meg til en båt (til beinet til et veltet bord), men godtok ikke, at jeg forvandlet meg til en havfrue, som skle unna og svømte ut i havet. Leken var Allans, og jeg måtte forbli bundet til båten en stund til.

Dette kidnappingstemaet gjentok seg i diverse utgaver, og Allan var et oppkomme av fantasi og nyskaping, både i fortellingens innhold og i symbolske forvandlinger av tid, rom, gjenstander og seg selv. Jeg oppdaget fort, hvilke temaer de ulike barna tok opp til stadighet, og hadde mine psykologiske fortolkninger av innholdet i Allans lek. Men akkurat da var jeg mest opptatt av hans formgivingsekspertise i leken, *hvordan* hans indre forestillinger kom til uttrykk.

– *»Hvordan fikk du ham til å leke så konstruktivt?»* spurte Janne. – *»Han har vanskelig med å følge med i andres lek».*

Jeg som voksen lekte helt og holdent på Allans premisser, noe de fleste barn ikke ville finne seg i. På denne måten oppdaget jeg hans komplekse *uttrykkskompetanse* i leken, samtidig som jeg oppdaget hans manglende vilje til å gå inn i en *»gi og ta«*-dynamikk i forhold til *fortellingens innhold*.

Det virket som om han hadde et så sterkt behov for å binde meg, både i bokstavelig og overført betydning, at han ikke kunne ta imot episoder fra min side, som stod i motsetning til hans *»manuskript«*. Imidlertid hadde han evnen til å gi og ta i forhold til andre innhold i leken, som f.eks. *hvor* vi forestilte oss, at ulike ting skulle skje, og *hvilke gjenstander*, vi skulle bruke for å symbolisere virkelige ting.

Jeg ønkser, at personalet også hadde hatt mer tid til å møte barna i

egenstyrt lek, på en like selvfølgelig måte som å prate med dem på to-manns-hånd. Leken er barnets språk; det er der, vi burde samtale. »Problemet« var ikke, at Allan ikke kunne leke, men tvertimot, at han hadde et overveldende repertoar av ideer, fysisk energi og skaperkraft. Han ble sjelden møtt på dette, men det, han muligens trengte, var å oppleve bekreftelse på denne delen av seg selv.

Ihvertfall, etter et par måneder med min hengivelse til Allans lek, begynte han til en viss grad å hengi seg til de andres rammefortellinger, og han ble satt pris på for spennende dramaturgiske momenter og symbolsk oppfinnsomhet. Hvorfor denne forandring? Fordi han ble møtt på egne premisser? Janne mente også, at fordi jeg hadde hatt tid til å se rikdommen i hans lek og satt så stor pris på ham som lekepartner, hadde det påvirket hennes holdning til ham. Dette oppfattet sikkert Allan. Jeg tror, at hans lekeerfaringer med meg hadde magiske ringvirkninger på hans selvaktelse, og dermed hans evne til å hengi seg til lekens gi og ta – dynamikk med de andre.

Aleksandra på 5 1/2 år var alltid på lekerommet med de andre 5-7 åringene. De voksne hadde inntrykk av, at hun lekte bra. Det jeg imidlertid fikk oppdage i leken, var at hun alltid var »statist« i de andres fortellinger – d.v.s. at hun fylte roller, som de tildelte henne. De gangene hun prøvde å bidra med egne fortellingselementer, ble hun oversett. Hvorfor? Jeg så, at hun kom med ideer verbalt, men hun tok svake initiativ til oppfinnsomme symbolske forvandlinger. Hun var medgjørlig.

Selv om hun trivdes i leken, ga hun ikke uttrykk for det, hun brant inne med. Behovet for å finne uttrykk for egne indre forestillinger var nok sterkt, fordi hjemmelivet var kriserammet. Hun var den, som oppofret seg hjemme, og dette preget henne. En gang, da personalet hadde laget spesielle kulisser til en samlingstund, bredte hun seg ut som prinsesse – med deilige silkestoffer på en madrass. På denne måten trakk hun inn en jente, som er en ettertraktet lekepartner, til å leke på hennes premisser. Men – dessverre tok Allan stoffene fra henne, og hun greide ikke å hevde sin

rett, eller å lokke ham inn i leken. Hun ga opp.

Hva kan gjøres i slike tilfeller? Barn kan være forsinket i sin le-
kutvikling av forskjellige årsaker. Men som vi ser senere med Hilde, som
også manglet kraft, kan dette inspireres av godt valgte estetiske stimuli
og en kombinasjon av barn og voksent samspill over tid.

Janne brukte mye tid på å prøve å hjelpe familien, men før personalet
hadde funnet nøkkelen til å inspirere Aleksandras lek, ble hun tatt ut av
barnehagen.

Karoline var en på overflaten pertentlig 6 1/2 åring – blid, dyktig og plikt-
oppfyllende. Men hun fremkalte ikke begeistring hos de voksne i vokse-
norganisert lek eller i hverdagens rutiner. Da jeg kom på lekerommet, i
rollen som filmfotograf fra TV2, så jeg Karoline som en frodig, freidig,
opprørsk og humoristisk mor, hårfrisør og konkurranselider m.m. i
skuespillerprestasjoner som tok rollefigurene på kornet. Replikkene,
stemmebruken, kroppsuttrykket og timingen var herlig å iakta. Da jeg
formidlet dette til Janne, ble hun mer oppmerksom på disse kvalitetene
selv, og var glad for en ny oppdagelse.

En stille *Sidsel* på (5, 9 år) satt i samlingstund, den første dagen jeg var
der, med caps på hodet og et forpint uttrykk i ansiktet, da det var hennes
tur til å synge sitt navn. Til min overraskelse oppdaget jeg, at hun var den
mest respekterte lekepartner av alle, for både gutter og jenter i alle aldre.
Hvorfor? Ofte var hun regissør, men på en rolig måte, og helst i tillegg til
sin selvvalgte rolle som Pappa. Hun var oppfinnsom i rolig hjemmelek,
men fikk virkelig glimt i øyet, når det oppstod viltre gutteleker og fan-
testreker.

Det var spenneende å se, hvordan Sidsel fungerte som et bindeledd
mellom guttelek og jentelek og ble den bestemmende instans om «kunst-
neriske» valg i enhver lek, uten å dominere. Flere ganger så jeg, at det
var hun, som tillot Allan å være med i leken. En gang tigget han som katt
utenfor døren til lekerommet, hvor fem barn lekte en kompleks hjemme-

lek under Sisels regi. Da hun først slapp ham inn, var hans katt en meget elegant og frekk katt, som skapte fokus og positive spenningsmomenter i leken.

SidseL kunne stenge Allan ute eller sette grenser, men hun syntes, det var morsomt å være med på hans spennende innskytelser.

Vi voksne diskuterte Sidsels kompetanse med beundring. Jeg måtte studere video-opptakene for å forstå blandingen av et rolig vesen og bestemte meninger, sterke indre forestillinger og fantasi, innlevelse i fiksjonen, morsomme påfunn og diplomatisk følsomhet. Hun er et forbilde for voksen ledelse.

Portrettene av ulike barns personligheter og kompetanse i lek viser noe av kompleksiteten i utfordringene, de voksne i barnehagen møter, når de skal bygge en praksis for å berike *alle* barnas lek på en avdeling. Det jeg i hovedsak vil drøfte er, hva slags tankegods vi burde ha for dette arbeid.

Barnehagen som møtested mellom barns kultur og voksnes kultur

Før jeg går videre, vil jeg sette opp en ramme for, hvordan jeg ser forholdet mellom barns lekekultur og voksenkultur i barnehagen. Jeg vil gjerne utfordre dette!

<u>Barns kultur</u>	<u>(Samspill barn/voksne)</u>	<u>Voksnes kultur</u>
Lekproduksjon: lekuttrykk utforskning fortolkning/refleksjon eksperimentering	Et møte på <i>hvis</i> premisser?	Mål planer metoder strukturer lek for å lære barn noe
fri flyt spontanitet fantasi		spontanitet? fantasi?
imitasjon nyskaping transformasjon		

Modellen ovenfor setter forholdene i barnehagen på spissen. Selvfølgelig skal de voksne ha mål og planer for arbeidet. Men spørsmålet er: Hva skal vi sette målene i forhold til? Og hvordan skal vi evaluere det, vi setter igang? Rammeplanen for barnehagen sier, at leken er barns egen måte å lære på, og at det pedagogiske tilbudet må stimulere til leken. Det, mange voksne i barnehagen erfarer, er, at de ikke har en systematisk måte å se på og vurdere ,*hvordan* barna leker, eller å se, hvordan det metodiske arbeidet inspirerer barns egen lekekultur.

Arbeidet i barnehagen er komplisert, og det er uendelige hensyn å ta i forhold til det enkelte barn, barngruppen og personalgruppen. Nedenfor vurderer jeg de tre områdene i modellen, og med disse tankene ønsker jeg å bidra til en bedre sammensveisning av de voksnes pedagogiske kultur på den ene siden og barns lekekultur på den andre.

Barns lekekultur

Barn leker for å leke. Leken er barns språk. Leken er en konkret symbolsk billedgjøring av barns følelser, tanker og forestillinger. Med dette språket utforsker, fortolker, uttrykker de seg og reflekterer over det, som for øyeblikket opptar dem. De »samtaler« i leken med et komplekst symbolsk/dramatisk formspråk. Og de heldigste kan leke i timesvis hvis de ikke blir forstyrret. Vi har uendelig mye å lære av barns lek.

Noen barn er eksperter i leken; de har tiltrekkende fortellinger, og de mestrer også de mange andre formspråk, som leken består av. I leken skjer det mye utveksling av erfaringer barna imellom. Dessverre er det noen barn, som ikke mestrer lekens håndverk. Barna, som ikke er eksperter i lek, kan ha lange »innstuderings«-perioder, hvor de lærer seg formspråkene og lekens »gi og ta« skaperdynamikk, enten i lek med barn eller voksne.

Hilde på 5 år, hvis lek jeg beskriver senere, var lite uttrykksfull – både i voksenorganisert dramalek og i barnas spontane lek – i en alder, der man kan forvente en større uttrykkskompetanse. Det tok lang tid i temmelig bundet imitasjonslek, før hun kunne slippe seg løs og gi uttrykk for

for det, hun brant inne med. I flere måneder, mens jeg var på avdelingen, tok hun stereotype Mamma-roller eller satt med store blå øyne og suget inn andre barns uttrykksmåter. Men endelig slo hun til på egne premisser. Denne blomstringen kan ha mange årsaker, som ikke de voksne forstår, men hennes innstuderingsperiode hos barne-ekspertene i barneorganisert lek har trolig vært en stor påvirkningsfaktor.

Voksnes pedagogiske kultur

I en barnehage, hvor leken står sentralt, kan de voksne prøve ut ulike måter å forholde seg til leken på. Det kan ta flere år å finne gode dagsrytmer, rombruk og avveksling mellom voksenorganiserte stunder og barneorganiserte stunder – slik at det kan berike og gagne leken og skape en romslig struktur i dagene, ukene og årene.

Det finnes utmerket teori og praksis, når det gjelder å stimulere barns lek. Likevel sies det, at det er barnehager, hvor barn fremdeles ikke leker en rik dramatisk lek.

Det, som har preget psykoanalytisk og psykologisk leketeori, er tendensen til å se på barn og barns lekkultur som problemfulle eller mangelfulle. Vi sier, at vi »...bruker lek som en metode for barns læring«. Hva betyr egentlig dette?

Mener vi, at vi skal bruke leken for noe, vi mener er *viktigere* for barn enn det, de selv gjør? Manipulerer vi ved våre metoder, eller inspirerer vi til videre uttrykk/utforskning av egne og lekekameratenes indre forestillinger?

Det er mange tradisjoner, når det gjelder å inspirere til lek:

Vi gir barngruppen *felles* primære *opplevelser* (f.eks. turer) og sekundære opplevelser (f.eks. lesing), slik at de har felles stoff til leken. Vi *legger til rette* for lek – bygget på kunnskaper om behov for tid, rom, ro og stimulerende materialer. Vi *deltar i leken* – på barnas premisser, for på ulike måter å hjelpe barn, som ikke mestrer leken til å leke bedre. Vi bruker *dramaprosesser* – *utenfor* tiden til fri lek, for å gi fellesopplevelser og felles uttrykkserfaringer i trygge rammer, som kan berike barns spontane

lek på et senere tidspunkt.

Vi må planlegge og organisere arbeidet, slik at vi har tid til å se og møte barna på deres skapende og fantasifulle premisser.

Men forstår vi nok av barnas egen lekkultur – deres eget drama – til at vår ledelse er like fantasifull og dynamisk som barneekspertenes lek? Hva kan vi lære av ekspertene?

Mangler vi et begrepsapparat for å sette ord på, hva barn holder på med i leken?

Samspeillet mellom barns lekkultur og de voksnes pedagogiske kultur

Når det gjelder disse tradisjoner i forhold til lek, er det fremdeles mer å lære om, hvordan barn selv anvender det dramatiske medium, og mer å forstå om lekens »gi og ta« skaperdynamikk. Vi trenger å reflektere mer over *hyppigheten* av vår deltagelse og *kvaliteten i inntrykkene*, vi gir barn. Barn har evnen til å bruke leken til egne behov; de lærer mye av hverandre, og de trenger *mye* tid uten vår innblanding.

Vi må lære å se nøye på, hva de gjør i egen lekkultur, for å tilpasse våre »tilbud« til våre spesielle barn. Og vi må slutte å tenke i mål og metode, når det gjelder leken. Barns lek skal ses, respekteres, læres av, møtes og inspireres – på barns *estetiske* premisser – i prosesser utstrakt over lang tid. Helst med en *balanse* mellom gangene når vi er bedt inn i leken og inspirasjonen, vi gir utenfor den frie leken.

Mitt spørsmål i mange år har vært: Hvordan kan vi *best* gi inspirasjon til leken *utenfor* barns frie spontane lek og på en måte, som *svarer til* barnas egen formgivingskompetanse (*estetisk kompetanse*) og i forhold til barnas ulike lekenivåer?

Hva slags pedagogisk innhold svarer til barns egen estetiske kompetanse? Min innfallsvinkel er kunstpedagogisk. Hvis vi virkelig lærer å se barnets *estetiske kompetanse*, kan vi gi *estetiske impulser*, som svarer til *barnets egen estetiske væremåte*. Dette kan skje enten i dramaprosesser, hvor barna er aktive sammen med oss, eller i små teaterforestillinger for barna, eller ved å velge ut noen få formelementer – som kan gi frittstående-

de estetiske impulser til barna.

I slutten av artikkelen – etter noen beskrivelser av barnas lek, som kan belyse det estetiske innholdet i leken – vil jeg utdype dette område.

Men først vil jeg presentere en måte å betrakte barns lek, som kan gi et utgangspunkt for:

- Å lære å se barns *formspråk i leken*, slik at vi kan bygge en følsom estetisk praksis
- Å lære å lage *lekeprofiler for hvert barn* og for selvvalgte lekegrupper (ensembleprofiler) over tid, slik at vi fanger opp et riktig bilde av barnas styrker i lek
- Et *kunstpedagogisk arbeid*, som samtaler på barnas språk i et anerkjennende samspill

Det er dette, mitt prosjekt i barnehagen handlet om, og som jeg vil drøfte nå.

Hvorfor var jeg i barnehagen?: Et forskningsprosjekt

Jeg har et 4-årig forskningsprosjekt for å undersøke den estetiske dimensjon i barns lek. I prosjektet undersøker jeg forholdet mellom barns dramatiske kultur i leken og de voksnes dramatiske kultur i urritualer og teaterkunsten. Jeg utforsker den estetiske og formmessige erkjennelsesprosessen i alle tre dramatiske kulturer og ser etter likheter og ulikheter. Jeg betrakter barns lek som en improvisert teaterproduksjon, for jeg aner at gjennom »teaterfilteret« kan jeg få innsikt i leken som en estetisk erkjennelsesprosess. Mine grunner til å gjøre dette er flere.

Dramafaget har lite innpass i barnehagen. Ingen har problemer med å forstå likhetene mellom barns tegninger eller musikalske uttrykk og de voksnes kunstformer. Forming og musikk, som følge, er naturlige kunstpedagogiske områder og kulturelle tilbud i barnehagen.

Verre er det å forstå likhetene mellom barns dramatiske uttrykk i lek og de voksnes teaterkunst og – ikke minst – hvilke konsekvenser, dette

burde få for barnehagepraksis.

Kunnskap om den estetiske dimensjonen i leken kan gi verdifull innsikt i så henseende. Den kan være et supplement til eksisterende lekteorier og gi muligheter for fornyende holdninger til lekkultur og barnehagekultur.

Med min teaterbakgrunn og mitt yrke som drama- og teaterpedagog samt erfaringer som regissør for teater for barn har jeg ofte tenkt, når jeg iakttar barns lek, at det kan være like betagende som god avantgarde teaterkunst. Også med erindringer om egen barndomsekstase i lek er jeg blitt nysgjerrig på, *hvordan* barn gir form i leken, og i hvilken grad dette ligner produksjon av teaterkunst.

Dramatisk lek, urritualer og teaterkunst er alle dramatiske medier. I disse mediene gir vi symbolsk uttrykk for indre forestillinger. Vi agerer i roller på liksom i en oppdiktet verden. I dette uttrykket utforsker, fortolker og reflekterer vi over et utsnitt av virkeligheten, som er betydningsfullt for oss. Vi søker mening og skaper mening. Det, som kjennetegner teater og dramatisk lek, er bevisstheten om, at dette forteller vi på liksom. I teaterforestillinger ser vi, at elementer fra alle kunststartene kan benyttes som kunstneriske virkemidler. Vi ser også, at i sin dramatiske lek kan barn bruke uttrykk fra musikken, dansen og billedkunsten som estetiske virkemidler, enskjønt i en råere, mer ubearbeidet form enn i teater.

Jeg mener, at vi kan forstå mer om barn og deres lekeverden ved å forstå denne dimensjonen. Det, jeg skal presentere, er et analyseverktøy, jeg bruker i prosjektet, der jeg betrakter barns dramatiske lek – det som generelt kalles for rollelek – som en improvisert teaterproduksjon. Ved å sammenligne uttrykkselementer, formspråket og dynamikken i lek og i teater håper jeg å finne ut mer om, *hvordan* barn gir uttrykk for sine indre forestillinger, slik at vårt samspill med barna kan bygges på *barnas* estetiske premisser.

Jeg drøfter her likheter og forskjeller mellom lek og teater, i den grad dette kan ha betydning for arbeid i barnehagen. Dette er ment som tanker til refleksjon om de voksnes forhold til leken, særlig i den grad min este-

tiske tolkning av barns lek kan ses som et *supplement* til psykoanalytiske og psykologiske tolkninger av lek.

Analyseverktøyet og metoden, jeg bruker for å kartlegge og beskrive barns estetiske væremåte i lek, ble prøvd av personalet på samtlige seks avdelinger i *Etterstad Barnehage* i Oslo. Barnehagen er veldig opptatt av barns dramatiske lek, og dramafaget står sentralt i deres pedagogiske arbeid. Personalet undersøkte, hvordan verktøyet kan anvendes i barnehagen for mer nyansert lekobservasjon. Gjennom erfaringer med denne observasjonsmåten mener de voksne, at de har sett leken og det enkelte barn på en ny måte – noe de mener har ført til et bedre samspill med barna på deres estetiske premisser.

I litteraturlisten henviser jeg til flere artikler om prosjektet, hvor jeg har utdypet alle temaene presentert her.

Den estetiske dimensjonen

Gjennom konkrete eksempler nedenfor vil jeg komme inn på, hva jeg mener ved den estetiske dimensjonen. Men som en enkel forklaring vil jeg si, at det handler om, *hvordan* barn i lek *gir dramatisk form* til indre forestillinger, hvilke kvaliteter de gir til uttrykket, og dynamikken i formgivingsprosessen. Ved å benytte *begrep og kategorier fra teaterkunst* kan vi lettere få øynene opp for disse aspekter ved leken.

Når jeg snakker om leken som en *estetisk erkjennelsesprosess*, mener jeg, at barnet gjennom sin formgiving i lek skaper mening for seg selv, som *overskrider* begreps- og idemessig tenkning. Den estetiske erkjennelsen i leken kan kalles for »sansemessig kunnskap«. Vi kan si, at erkjennelsen i lek er en følge av en opplevelse – fornemmelse, sansning og emosjon – knyttet til barnets uttrykk for indre forestillinger. Det er i opplevelsen av en hel lek, at erkjennelse kan oppstå: Erkjennelsen – f. eks. – av, at jeg kan tilfredstilles ved å gi form i leken til min indre verden.

Barna kan altså ha *uttrykksopplevelser*, som fører til erkjennelse om seg selv som formgivende mennesker. Uttrykksopplevelsen og erkjennel-

sen, som oppstår i forhold til eget uttrykk, er like viktig som dypere psykologiske erkjennelser. Uttrykkserfaringer blir en del av vår personlighet og vårt psykologiske repertoar på lik linje med inntrykkserfaringer.

Det er viktig å presisere, at begrepet »estetisk form« ikke skal forstås som »skjønn form«, men heller som form, som virker sann eller troverdig for den, som *skaper og opplever* den. Jeg mener å se, at i leken er det *opplevelsen av egen form*, som griper barna. Og at »fortellingen« i lek er *ikke* en fortelling, før den gis dramatisk form. Videre – at *meningen* i en lek oppleves *i formgivingen og begripes av barnet gjennom sansene*. D.v.s. at det følelsmessige, kognitive, sosiale og estetiske er tett bundet sammen.

Drama er dialogisk og intersubjektiv av vesen. I dramatisk samlek finnes det et *estetisk* samspill barn imellom, som har å gjøre med gjensidig utveksling av estetiske stimuli: Hvert barns improvisasjoner med lekens komplekse symbolspråk bidrar til gjensidig utveksling av estetiske stimuli. Når vi iakttar lekende barn, ser vi, at dette »gi og ta« av formgivende stimuli fører til stadig nye »gi - ta« opplevelser – frem og tilbake, og fremover/oppover, i en spiral. Slik fødes lekens fortelling.

Hvordan lære å se barns komplekse formspråk og den estetiske dimensjonen i leken?

I samleken ser vi ofte, at barn, som mestrer alle lekens symbolske forvandlingsformer, trekker de andre inn i sine fortellingstemaer. I utvikling av et estetisk analyseverktøy har jeg prøvd å finne et grep, som kan fange opp disse forvandlingsformene, som barn må mestre for å kunne leke i en dramatisk form, som gir mest tilfredstillelse.

Ved å betrakte barns lekproduksjon som en improvisert teaterproduksjon og forestilling får vi et sett kategorier som *filter* for forståelse av lekens komplekse uttrykk. Jeg har satt opp en liste av alle uttrykkskategorier i teaterkunst som kategorier for observasjon av barns lek. Dette kan virke unødig komplisert, men erfaringer i barnehagen viser, at det er vel verdt strevet, og at dette også kan være spennende, faglig sammensvei-

sende og inspirerende for personalets skapende arbeid med små forestillinger.

Meningen med disse teaterkategorier er ikke, at vi skal sitte i all evighet og krysse av på hver kategori for hvert barn i hver lek. Og det er absolutt ikke for å rubisere barna. Men det er for å få oversikt over, hvor barna har sine styrker, og eventuelt hvor det stopper opp – »språkmesig« – for det enkelte barn. For uten at barna mestrer disse uttrykk, kan de falle utenfor i gruppens dynamiske lekkultur.

Etter at vi har blitt fortrolig med kategoriene, oppdager vi *helheten i et barns lek*; vi ser deres *lekprofil*. Og vi ser skaperdynamikken i leken, både når ett barn leker alene og sammen med andre. I forhold til *grupplek* får vi *ensembleprofiler* og kan se, hvordan den selvforglemmende »gi og ta«-dynamikken, som er grunnleggende i samlek, utvikler seg barn imellom. Hvilke barn får gjennomført sine forteller- og formmessige ideer? Hvordan tas ideer og innskytelser imot? Vi får mer reel innsikt i, hvorfor barn velger noen som lekepartnere fremfor andre: Dette valg er muligens knyttet til, hvilke partnere taler med lignende språk.

Metoden for å betrakte barns lek som improvisert teaterproduksjon

Når jeg nå skal introdusere selve analyseverktøyet, vil jeg ta utgangspunkt i et fem minutters videoklipp av en lek. Etter »forestillingen« skal vi gjennomgå kategoriene for å kunne se på, *hvordan* disse barn uttrykte sine indre forestillinger. Selv om lekeeksemplet ikke inneholder alle de symbolske kategoriene, som verktøyet består av, er det kort og greit som en *innføring* i analyseteknikken.

Observasjonsverktøy/analyseverktøy

Dette går ut på å se de ulike funksjoner og uttrykkskategorier i lekproduksjon som funksjoner og uttrykkskategorier i teaterproduksjon. Hver kunstneriske funksjon i teaterkunst innebærer et symbolsk språk. (Det er over tyve kunstneriske funksjoner fra teaterkunst, som kan anvendes som begreper på barns uttrykk og estetiske kompetanse i leken.) Problemet

med skjemaer er, at vi lett kan henge oss opp i enkelte kategorier og ikke se på *helheten i et barns skaperprosess*. Det er viktig, når vi bruker dette verktøyet, at vi bestreber oss på å huske, at vi skal bruke det *over lang tid* for å få et rikt bilde av barns kompetanser og av dynamikken barn imellom.

Under oppdagelsesreisen kan det være fristende å tenke, at hvis et barn alltid fungerer som dramatiker eller regissør, kan dette barnet komme til å dominere på en negativ måte. Men det er viktig å huske, at barna, som er »dominert«, lærer en del viktige teknikker, som senere kan bli til lekehåndverk sammen med barn, som har en lekodynamikk, som ligner mer på deres egen. Dette har jeg gode bevis for!

Lekbeskrivelse: »En stund på stranden«

Når jeg kommer inn i rommet med kameraet holder to jenter på med en lek i det store fellesrommet. Tessa er 3, 11 år og Lene er 5, 3 år. De leker innenfor en »scenografi«, som de har bygget opp: De sitter på store firkantete puter og har puter lent mot en madrass bak dem som ryggstøtte (strandstoler). Rundt seg har de satt opp en benk til høyre, to tripp-trapp stoler til venstre, og foran seg har de også to tripp-trapp stoler. Slik har de bygget seg et avgrenset rom innenfor det store fellesrommet.

Leken forteller om et strandbesøk – med bading, soling, nistespising og krabber, som kommer på besøk.

Tessas og Lenes lek er en jevnbyrdig lek, hvor begge jenter er like aktive og oppfinnsomme i ulike uttrykkskategorier – på hver sin måte, i hver sin spillestil.

Fortellingen handler om to mennesker på stranden. *Hvordan* jentene gir denne fortellingen dramatisk form med *symbolske handlinger*, gir et bilde av deres estetiske kompetanse. I hvilken grad og hvordan anvender Tessa og Lene teaterkunstens uttrykkskategorier, når de gir form til sine indre forestillinger om å være en stund på stranden?

Leken i mange av mine opptak kan virke kaotisk, men i dette tilfellet gir lekens tema et relativt rolig tempo og oversiktlig handlingsforløp.

Fordi jentene sitter på stranden, er de rettet mot kameraet, som om det var et publikum. Denne rolige leken gjør det lettere å få oversikt over, hvordan jentene uttrykker seg, enn en mer vilter lek ville gjøre. (For lesere som ikke har sett video-opptaket vil detaljene i lekeuttrykk komme frem i analysen nedenfor).

For å se på hvordan Tessa og Line skaper sitt drama, må vi først få oversikt over fortellingens grunnelementer.

Grunnelementene i teater og lek består av *fiksjon* (en oppdiktet verden) i forhold til:

- *fabel* (HVA skjer/hva handler dramaet om?)
- *rollefigur* (HVEM handler?)
- *sted* (HVOR skjer det?)
- *tid* (NÅR skjer det?)

I vårt eksempel:

- HVA: To mennesker på stranden som soler seg, spiser, svømmer, får besøk av krabber.
- HVEM: To jenter eller kvinner (seg selv i en oppdiktet situasjon?)
- HVOR: Stranden ved en brygge
- NÅR: Dagtid, sommertid

I et drama finnes det et *hovedtema*, og innenfor dette temaet utspinner det seg *episoder*, som bygger opp til helheten i dramaet.

I leken er historien fortalt gjennom dramatiske handlinger og replikker – noe som i teater vanligvis er nedskrevet på forhånd av en *dramatiker*. »Manuskriptet« i leken blir skapt underveis – gjennom barns improviserte handlinger og tekstskaping/replikkutveksling i rolle. (Leken er ikke spilt for å kommunisere med andre enn dem som leker).

Analysekategorier

Mens jeg gjennomgår disse kategoriene – (svært forenklede forklaringer p.g.a. plassbegrensning) – kommer jeg til å eksemplifisere fra strandleken for å vise barnas formgivningskompetanse.

I teater er det ulike kunstnere, som tar seg av de ulike funksjonene. I leken derimot utfører de lekende samtlige funksjoner selv, og mange av kategoriene flyter inn i hverandre underveis.

– *Dramatiker* – Forfatteren av skuespillet, som forteller gjennom, *hva* rollefiguren gjør (dramatisk handling) og sier (replikker). I leken »skrives« dramaet underveis, og dramatikerens rolle er den, som bidrar til situasjonens utvikling. I dramatikerkunst er *dramaturgi* (se nedenfor) en viktig del av håndverket. Dette har å gjøre med, *hvordan* fortellingen bygges opp for å fortelle noe på en bestemt måte. Fordi lek er improvisert drama, er *hva og hvordan uadskillelige*: Barna sier, de skal leke strand, men etter dette punktet er dramaet utviklet gjennom, hvordan de handler. Et barn bidrar som dramatiker ved ideer om »hva skjer«; og så – samtidig – som *dramaturg* med utføringen av »hvordan det skjer« – f.eks. i forhold til barnets fokus på ulike uttrykkslementer, episodenes innhold og rekkefølge, spenningshøydepunkter og vendepunkter – innenfor det *fastsatte* temaet.

– *Dramaturg* – (se *Dramatiker*) Den som strukturerer, *hvordan* fortellingen skal fortelles. I teater kan dramaturgen i samarbeid med regissøren vurdere, hvordan de kunstneriske virkemidler anvendes for å kommunisere hensiktsmessig med publikumet. Dette innebærer overveielser i forhold til både dramatikerens opprinnelige intensjon og regissørens fortolkning og konsept for forestillingen. Den samme historien kan uttrykkes på mange forskjellige måter – avhengig av synsvinkel, hvordan den struktureres, og hvordan kunstneriske virkemidler anvendes for å kommunisere ensembles intensjoner til et publikum.

– *Forteller* – Fortelleren i teater snakker direkte til publikum for å kom-

mentere eller binde sammen den dramatiske handlingen. I gresk teater var det et kor, som fortalte og kommenterte hendelsene. I Shakespeares teater ble ofte voldsomme hendelser fortalt om av vitner, som hadde sett dem, heller enn at de ble iscenesatt. I leken skjer det ofte, at barna forteller hverandre, hva som skjer, *istedenfor* å uttrykke det i dramatisk handling og replikker.

I leken er funksjonene til dramatiker, dramaturg og forteller nært knyttet til hverandre, og det kan være vanskelig å sortere ut, hvor den ene slutter og en ny begynner. Men det er viktig å forstå forskjellen for å kunne se, hvor barn eventuelt har sin kompetanse. Innenfor dramaet *En stund på stranden* kommer en gutt og setter seg på madrassen bak, der leken foregår. Lene forsøker å innlemme ham i fortellingen som krabbe. For Lene blir gutten/krabben både en impuls til en ny episode i fortellingen og et dramaturgisk høydepunkt: Hans nærvær skaper *spenning og kontrast* til den ellers rolige utfoldelsen i leken.

I strandleken er begge jenter dramatikere og dramaturger. De skiller ikke fortellerfunksjonen fra rolleatferden: De står aldri utenfor handlingen og forteller, men de forteller hverandre gjennom replikker i rollene sine. Leken er så gjensidig, at de ikke har behov for å fortelle utenom rollene.

I leken har hvert barn noe, det vil fortelle, men som oftest er det ett eller to barn som har så sterke indre forestillinger, at de – som dramatikere – griper også til *regissør*-funksjonen for å tilfredstille disse.

– *Regissør* – i teateret er den, som har det overordnede kunstneriske ansvaret for alle delene i iscenesettelsen av skuespillet og velger kunstneriske virkemidler, som kan få frem sin – og de øvrige kunstnernes – fortolkning av teksten/manuskriptet. Dette inkluderer instruksjon av skuespillerene. Barnet i leken, som forteller de andre, *hvordan* de skal gjøre ting, fungerer som regissør.

Det er ingen direkte regi-atferd i strandleken. Begge jenter tar utspillene fra den andre som retningsgivende. De tar inspirasjon fra hverandres

spill og instruerer seg selv. »Gi-og-ta«-skaperdynamikken er kontinuerlig.

– *Skuespiller* – I improvisasjon/lek utvikles rollefigurene gjennom handlinger og replikker. Det skjer ofte i lek, at barn spiller *flere rollefigurer* om hverandre – d.v.s. at de går i et samspill med seg selv i flere roller. (Et eksempel på dette kommer senere i *Ulveleken*). Denne »fler-rolle« leken skjer særlig, når barna leker »prosjisert lek« – d.v.s. når de leker med små genstander og leker ut fortellingen gjennom disse.

På tross av at jentenes fortelling ikke har en spennende historie for en utenforstående publikum, er deres skuespillerprestasjoner derimot svært betagende. Som skuespillere prøver ikke jentene å late, som om de er andre enn seg selv – med stemme fordreining o.s.v. Men de er fordypet i en liksom-situasjon – en fiktiv verden. I denne verden etterligner de erfaringer fra stranden – muligens de voksne som har vært deres modeller. Nedenfor skal jeg beskrive *hvordan*.

Tessa er energisk. Hennes personlighet er uttrykt på et stort lerret. Hun utfolder seg med kraft og har et folkelig uttrykk. Lene er mer lavmælt. Disse karakteristiske forskjellene kommer svært klart til uttrykk i rollefigurenes atferd – både fysisk og verbalt. Rollefigurer i lek uttrykkes gjennom:

– *tekstskaping* – (en improvisert dramatiker-funksjon). Den verbale teksten til rollefigurene fungerer i denne leken som en form for fortellervirksomhet: De forteller hverandre, hva de gjør eller hva de forestiller seg – f.eks. »Nå skal jeg spise niste«. Når en gutt kommer og setter seg på »strandkanten«, sier Lene: »Å, en krabbe!«, og viser med kroppspråk, at hun er forskrekket. (Armene opp, håndflatene ut). Etter at Tessa har spist nisten, sier hun: »Jeg ble tjukk!«

– *stemmeuttrykk* – skuespillere kan fordreie stemmen: tonefall, volum, stemmeleie, betoning. Jentene bruker sine egne stemmer. Dette un-

derstreker muligens, at de ikke forestiltler seg, at de er andre enn seg selv – i en liksom-situasjon. Tessa varierer tonefall og stemmeleie og betoning mer enn Lene.

– *ansiktsuttrykk* – Tessa er mer uttrykksfull med ansiktet enn Lene, men dette er personlighetsforskjeller, som også finnes ellers.

– *kroppsuttrykk* – gest-, bevegelses-innhold og energikvaliteter.

– *rekvisittbruk* – har å gjøre med, hvordan skuespillerne behandler/anvender gjenstandene på scenen, utifra sin rolletype. En dannet frue ville sannsynligvis holde et vinglass på en annen måte enn barsk sjømann. Lene er oppfinnsom i sin symbolske bruk av genseren som ryggsekk, men det er Tessa, som behandler sin genser, slik at tilskueren kan se ryggsekken: Hun ser ned i det mørke rommet og holder nakkeåpningen, som om det er åpningen i en sekk.

– *»mime«* – fysisk handling i forhold til ikke-tilstedeværende objekter. I mimen i leken bruker barna liksom-gjenstander, som viser en abstraksjonsevne, som tilhører alderen. Tessa henter ut liksom-gjenstandene fra ryggsekken, slik at vi kan forestille oss dem.

Kroppsuttrykket i leken inneholder mye *»mime«* i forhold til ikke-tilstedeværende gjenstander, men vi ser, at jentene har ulike *spillestil*. Det er interessant å reflektere over forskjellen. Selv om begge er flinke til å leve seg inn i dramaet, har deres uttrykk *ulike estetiske kvaliteter*. De mimer, at de tar solkrem fra ryggsekkene: Lene utfører *»forkortete«* bevegelser for å *antydde*, at hun tar på seg kremen, mens Tessa gnir liksomkremen godt inn på alle kroppsdelene og retter den usynlige *»tuben«* mot ansiktet og spruter kremen mot ansiktet, med en sprut-lyd.

Likeså da de spiser liksom-nister: Lene utfører en forkortet versjon ved å tygge to ganger og smatte. Mens Tessa stapper den i munnen og tygger iherdig (og sier etterpå, at hun kommer til å bli tykk).

Svømmebevegelsene til Tessa er også mer *detaljerte* enn Lenes, og hun *dveler* i uttrykket lengre enn Lene. Vi kan si, at hun viser større innlevelse i de oppdiktete gjenstander og mer raffinert estetisk form, *sett utenifra*.

– *arrangement* – plassering av skuespillerne i scenerommet, i forhold til hverandre og i forhold til gjenstander, for å gi uttrykk for rollefigurens egenart og for relasjoner mellom rollefigurene. En sosialt stiv person ville kanskje stå på større avstand fra en samtalepartner enn en avslappet person. Innenfor scenografien, som de har bygget opp, har jentene en sitteplass på ca. 1 kvm. Bevegelsesarealet er derfor høyst begrenset, med unntak av da de går opp på bryggen (benken) og hopper ut i vannet (rommet utenfor strandrommet). Arrangementet på sitteplassene, der de sitter tett inntil hverandre, uttrykker nærhet og intimitet.

– *statist* – en, som er tilstede for å utgjøre en funksjon i fortellingen, som ikke er sentralt i spillet, f.eks. folk i masseopptredener på scenen. I leken kan vi si, at en baby eller hund har statist-funksjoner, hvis de ikke legger spenningsskapende momenter i spillet sitt. De er der for andres spill. I dette tilfelle er jentene like aktive og initiativtagende. Ingen av dem bruker den andre for å ta en underordnet rolle for å få gjennomført eget spill.

– *Tilskuer* – Barn er alltid tilskuere til hverandres utspill, og samspillet i en lek improvisasjon skjer med lynhurtighet – nettopp på grunn av oppmerksomheten de vier hverandre. Noen ganger velger barn roller, som ikke krever mye handling (statist), og da kan vi si, at de hovedsaklig er tilskuere. På denne måten kan barna, som ikke er lek-eksperter, lære mye om lekens uttrykk og dynamikk av hverandre.

– *Ensemblespill* – Ensemble er det franske ord for »sammen«. En god ensemblespiller i lek går inn i et godt samspill i forhold til andres spill; tar imot kommunikasjonen raskt og integrerer andres innskytelser i fortel-

lingen, både i forhold til skuespiller-uttrykket sitt og i forhold til alle de andre uttrykk, som inngår i leken. Det er her, at »gi ogta«-dynamikken kan undersøkes.

– *Solospill* – I teater kan dette bety en, som fremhever eget uttrykk på bekostning av andres uttrykk og helheten i forestillingen. I lek med flere barn kan det bety det samme, men det kan også bety, at et barn velger å holde seg til eget tema innenfor et felles tema, og ikke gå inn i ensemblespillet i noen særlig grad. Begge jenter er gode ensemblespillere. Mens Lene er den, som tar initiativ til de ulike episodene (dramatiker- og dramaturgifunksjoner), følger Tessa opp. Og mens det er Tessa, som fordyper seg mer i uttrykket, følger Lene opp.

– *Scenograf* – I samarbeid med regissøren lager scenografen et designkonsept til scenebildet, som inkluderer kulisser, rekvisitter, lyssetting og kostymer. Inntrykket av disse ulike områdene (som alle de andre virkemidlene) har i profesjonell scenekunst en bevisst intensjon om å kommunisere regissørens fortolkning av teksten til publikumet. I leken er valget av disse virkemidler mer tilfeldig og ikke utført med noen ønske om å oppnå en bestemt virkning på tilskuere. Men det må tilfredstille *barnets* hensikt med uttrykket, og dette kan ta mye tid i en lek. Dessverre var scenografien i jentenes lek bygget opp, før jeg begynte å filme. De har laget et »strandrom«, hvor de forestiller seg, at vannet ligger utenfor på tre sider, som beskrevet innledningsvis.

– *Rekvisitør* – skaffer til veie gjenstander, som trengs av skuespillerne, og har ansvar for, at de ligger, der de skal på scenen under spillet. Lene er f.eks. rekvisitør, som etablerer, at genserne er ryggsekker.

– *Scenearbeider* – er den, som under forestillingen flytter møblementet. Det finnes en konvensjon i moderne teateroppsetninger, at skuespillerene tar inn og ut små møbler, som de skal forholde seg til i egne scener. Dette

ligner prosessen i leken. Begge jenter er scenearbeidere, da de setter i stand stranden. De holder på å ordne strandstolene (rekvisitter laget av to store firkantete puter), når jeg begynner å filme.

– *Lysdesigner* – designer lysbildet, som skaper den ønskete belysning og stemning. Under leken strålte sollyset inn gjennom vinduene. Hvem vet, om ikke dette var impulsen til å leke på stranden? De trengte ihvertfall ingen lysdesign annet enn naturens eget.

– *Kostymedesigner* – Jentene brukte ikke kostymer. De satt med vanlige klær og *forestilte seg*, at de hadde på seg badedrakter, da de tok solkremen på klærne. Men barn kan bruke en god del tid til å finne på, hva deres rollefigurer skal ha på seg til ulike begivenheter i en lek.

– *Påkleder* – er den, som hjelper skuespillerne å få på seg kostyme. Denne funksjonen kan foregå innenfor leken, ved f.eks. at en mor kler på ungen som en del av leken. Ofte i dramatikerfasen – forut for ageringen – finner barna kostymer og hjelper hverandre med denne funksjonen.

– *Maskør* – designer sminke/hårfasong, som passer til rollefigurene og tidsepoken. Dette er sjelden en del av barnas lek, selv når de leker ut inntrykk fra teaterforestillinger. Det var ingen sminke på stranden.

– *Lyddesigner* – er den, som designer lydeffekter (såkalt kontentum) og har ansvar for lyd kvalitet. Tessa var lyddesigner, da hun laget en sprute lyd med solkremtuben.

– *Komponist* – er den, som komponerer og/eller arrangerer det musikalske »bildet«.

– *Musiker* – »spiller« musikken.

– *Koreograf* – er den, som designer bevegelsesmønstre til skuespillerne,

d.v.s. hvor de beveger seg. Begrepet er forbundet med dans. I teaterkunst er trinn, som er arrangert med f.eks. en poetisk hensikt eller for å skape et forsterket symbolsk bilde, betraktet som koreografi.

– *Danser*

Kategoriene *koreograf/danser og komponist/musiker* var ikke anvendt i denne lekesequens, men senere beskriver jeg en lek, hvor disse er fremtredende.

Selv om dette var en kort og ganske enkel lek, ser vi, at jentenes uttrykk bestod av *komplekse* bestanddeler. Leken ville ikke vært så tilfredstillende, hvis ikke begge mestret disse uttrykk, slik at leken kunne gli, slik den gjorde. Selv om dette antageligvis ikke var noen dyp erkjennelsesprosess for jentene, kan vi allikevel si, at det var en erindringsprosess. De er fordypet i leken og finner det tilfredstillende å gjenkalle og leve seg inn i denne liksom-verden en stund. Et bevis for dette er, at andre barn og voksne forbereder samlingstunden ved å ta bort endel av scenografien, uten at leken stopper opp.

Erkjennelsesprosessen i leken

Når jeg har fundert over frasen »den pedagogiske bruk av leken«, ser jeg alltid for meg et barn i lek som en kropp, hvor man kan »operere inn« kunnskaper, slik at barnet kommer ut av leken med målbare forandringer. Mitt perspektiv derimot er, at barna utvikler seg i lek, når de får tilfredstillende formgivende opplevelser, *som de selv har tatt initiativ til*, enten det er i barneorganisert eller voksenorganisert lek. Det er den voksnes ansvar å inspirere barna, slik at dette kan skje innenfor deres egen kultur.

I hvilken grad *kan* vi begripe den estetiske erkjennelsesprosessen i barns lek? Jeg har lyst til å beskrive deler av en lek, jeg har filmet, hvor jeg mener å se, at det er fordypelsen og gleden i *formspråket*, som holder to jenter oppslukt i en førti minutters utforsking av indre forestillinger. Det ble en lang og kompleks lek med mange spennende og uttrykksrike episo-

der for observatøren. Men her skal jeg bare beskrive og analysere episodene, som best kan illustrere, *hvordan formgivingsprosessen påvirker innholdet i leken.*

I denne leken er det ikke så enkelt å si, at »...barn har en fortelling, de vil fortelle«. Jeg ser, at det å leke byr på uendelige overraskelser for selve »fortellerne«, at fortellingen er summen av impulsene, som skapes underveis.

»Rødhette og ulven skal vi fange!«

Persongalleriet:

- Mødre/Ulvekjempere/Kyllingpassere: Tessa og Hilde
- Ulv: Ulven er delvis usynlig og delvis personifisert av Tessa. Senere er ulven representert ved en tripp-trapp-stol. (I scenen med mageskjæringen opptrer en tripp-trapp-stol som ulvens legeme)
- Kyllingbabyer: Egg laget av tre
- Barn: To dukker
- Forteller: Tessa

Kunstneriske funksjoner:

- Dramatiker: Tessa (bi-dramatiker: Hilde)
- Dramaturg: Tessa (bi-dramaturg: Hilde)
- Forteller: Tessa
- Regi: Tessa (i lite grad – Hilde)
- Scenograf: Begge
- Rekvisitør: Begge
- Koreograf: Tessa
- Danser: Begge
- Komponist: Tessa
- Sanger: Tessa

En skisse over scenebildet (N.B.: et utvalg av illustrerende episoder.):

Vindu langs denne veggen
Madrass langs veggen

vuggen **X** henger fra taket

< vindu langs veggen
< madrass langs vinduet

bokhylle på veggen >

(hoppingen)
tripp trapp-stol firkantete puter på kant
stor hylle/skillevegg >
(resten av rommet)

Innledningen:

Barna leker i den ene enden av det store fellesrommet. Det er mye aktivitet på den andre siden av rommet som barna ikke lar seg forstyrre av.

Improvisasjonen:

Tessa/Mamma leker med en dukke i en kurv, som henger fra taket. (Se tegningen).

Hilde/scenograf bygger en »vegg« mot resten av rommet – med en tripp-trapp-stol og seks store firkantete puter.

Nå etablerer Tessa hovedtemaet:

Tessa går over til bokhyllen og tar ut boken om Rødhette. På omslaget er det et stort bilde av ulven. Hun løper over til Hilde.

Tessa/Mamma: – Vi må ut! Rødhette og ulven skal vi fange!

Hun løper tilbake til kurven og legger boken der. Hun henter en L-formet kloss og skytter den usynlige ulven.

Hun holder pistolen slik politiet gjør i krimserier – med begge hender og med utstrakte armer.

(Tessa ser på boken *Rødhette* som Hilde har lagt på gulvet).

Tessa: – Hvorfor kommer du hele tiden, ulv?

Hilde: – Ta geværet ditt, *Tessa*. Det er der.

Hilde bruker *Tessas* navn, har ikke identifisert Tessa med noen fiksjonell rollefigur. Vi kan ikke vite, om hun fungerer som regissør utenfor fiksjonen, eller om hun tenker seg, at hun gir råd til Tessa/mamma innenfor fiksjonen.

(Tessa/Mamma skyter på bildet av ulven på bokens omslag).

Tessa/Ulven: – Ehhhhhh. Ehhhhhh.

(Ulven stuper på magen på madrassen).

Slik begynner en lek-konvensjon, der Tessa handler som en ulvbekjemper og i neste øyeblikk uttrykker ulvens respons – i god Dario Fo-fortellerstil.

(Hun går rundt og synger):

Tessa/mamma: – Snille baby, du skal sove nå.

(Hun koser med »kyllingbabyer« (tre-egg) i kurven).

Hilde leker med dukke-babyen, som ligger der, (uten å uttrykke følelser).

Tessa synger: – Ha ha ha! (melodien fra Walt Disneys film *De tre små grisene*).

Nå har vi uttrykkselementer om ulven både fra *Rødhette* og *De tre små griser*. Tessa kobler sammen ulveskikkelsene fra begge fortellingene. Tessas stell med kyllingbabyene er muligens forbundet med faren, som ulven representerer for dem. Hun er en mamma/ulvbekjemper/farebekjemper. Ulven blir kanskje skadet i skyteepisoden, men er absolutt ikke død.

(Tessa/scenograf går over til Hildes vegg, omformer putene til et firkan-
tet bur og leker i et minutt, at hun har fanget ulven der).

(Hun går opp på tripp-trapp-stolen og synger):

Tessa/ulvbekjemper: – Hallo du dumme ulv. Hallo du dumme ulv. Hallo
du dumme ulv.

Tessa/Ulven: – Auuuuu.

(Hun mater ulven ved å kaste klosser i buret. Etter et minutt går hun
opp på tripp-trapp-stolen ved siden av putene):

Tessa/bekjemper: – Nå skal jeg hoppe på deg ulv!

Så begynner en hoppeepisode, som varer i tolv minutter. Før hvert hopp
på ulven, kommer Tessa med rytmiske utrop:

Tessa/forteller: – Altså, nå skal ulven startinga å hoppe«.

(Hun hopper).

Tessa/forteller: – Og ulven ble forskrekka! – (Hopp.)

Tessa/bekjemper: – Så hopper vi, en to tre, ja. – (Hopp.)

Etter fire minutter, kommer Hilde med i koret og hoppingen:

Hilde: – Ulven skal jeg hoppe på! – (Hun hopper).

Tessa/forteller: (Hun står på stolen og ruller ut en gammeldags liksom-
pergament): – Ulven har stjålet gull fra ungene våres, og den har vi
kjøpt. – (Hun hopper).

Hilde/bekjemper: – Å nei og hopp og hopp og hopp. – (Hun hopper).

Tessa/bekjemper: – Ulv, pass deg nå. En to tre, ha ha ha ha. – (Hun
hopper).

Tessa/forteller: – Og så kommer ulven. Jeg ser ulven med øyer og ne-
ser.

Tessa/bekjemper: – Nå kommer jeg! – (Hun hopper).

Hilde/bekjemper: – Nå kommer jeg. Nå passer han seg ikke. – (Hun
hopper).

Tessa/bekjemper: – Nå kommer han ikke seg løs.

Tessa/bekjemper/sanger: – Ha ha ha, hvem er redd for den stygge ulv, ha ha ha ha ha. – (Hun hopper).

Tessa/forteller: – Og så kom det et stakkars menneske. – (Hun hopper).

Hildebekjemper/sanger: – Hvem er redd for den stygge ulv, tra la la la la? – (Hun hopper).

Dette varer tilsammen i tolv minutter. Ulven blir hoppet til døde, men kommer til liv igjen utallige ganger.

Kommentar/analyse

Formspråket, som de har oppdaget for å utforske og uttrykke ulvefangning – med oppdikting, hopping, rulling og klatring – blir så engasjerende og morsomt, at ulven ikke kan dø med det samme, han må simpelthen gjenoplives.

Jeg betrakter hoppeepisoden som et ulvfangings-*rituale* – en slags sirkeldans, der barna spiller ut sine følelser overfor den fryktskapende »ulven«. Ur-ritualer består av et folks kollektive korskang/fortelling/kommentar, som akkompagnerer danserisk etterligning (mimesis) av et utsnitt av tilværelsen, som gruppen ønsker å påvirke – f. eks. jaktritualer, hvor de forbereder seg på å fange dyr, eller det vi kjenner best fra filmerettet: Indianernes krigsdans – ritualer der de forbereder seg til krig.

Sirkeldansens innhold i ulveleken: Dansen starter på gulvplanet, beveger seg opp til stolhøyde, ett hopp ned til madrasseplanet, og rundt og tilbake til stolhøyden igjen. Bevegelsene i dansen er klatring opp på stolen, hopping til madrassen, en rask gang rundt til stolen og så en ny runde – i stadige gjentakelser. Et nytt trinn med kråkestuping, etter hoppet ned til madrassen, blir tilført etterhvert.

»Dansen« har ur-ritualenes formmessige innhold: Korsang med forteller-elementer, som ledsages av dynamiske etterlignende dansehandlinger. Det hele er preget av en rytmisk dynamikk med en vekselvirkning

mellom bevegelse og musikalsk og verbal oppdiktning. Det er en musikalskhet i de stadige rytme- og temposkiftene – både bevegelsesmessig og vokal – og også i stemmenes tonefallvariasjon. Det rytmiske, gjentakende element har en magtisk kraft, som jeg mener holder jentene engasjert i denne lange kampen. Det er ikke før, de blir helt svette og lattermilde. at de skaper et vendepunkt til en roligere episode i dramaet.

Andre episoder i leken/kommentar

En annen episode, som kommer før Hilde blir med i hoppingen, og som varer i flere minutter, handler om å mate kyllingene: Tessa *synger* alle replikkene i god operettestil. Jeg tolker Tessas tilbakevending til kyllingene i denne episoden som en gjenopprettelse av kontakt med »de ubeskyttede«, som hun skal redde fra ulven.

En annen av Tessas episoder er en utforskning av ulve-temaet i en avansert *mimisk og fortellende* fremstilling av ulvens besøk til de tre små grisene. Hun er både ulven, grisene og forteller. Denne episoden varer i et par minutter og inneholder også små trekk fra *Peter Pan og Kaptein Krok* – med krokodiller i vannet. Her blir temaet om ulven utvidet til å inkludere *farer* fra andre fortellinger. Dette lille øyeblikk gir en nøkkel til lekens *undertekst* – d.v.s. til lekenserkjennelsesplan.

Så lenge Tessa er *hoveddramatiker, forteller og skuespillermodell* (for Hilde) i dramaet, går Hilde inn i et ensemblespill på Tessas premisser.

Men etter at hoppeepisoden mister sin tiltrekningskraft, kommer et nytt *vendepunkt*, som fører til, at Hilde overtar disse funksjonene i sterkere grad):

(Tessa legger seg ned på madrassen og trekker stolen ned over seg.

Hun ligger slik et lite øyeblikk og sier til seg selv/Hilde):

Tessa/rekvisitør: – Nå skal stolen liksom være ulv.

Dette er en snedig rekvisitt-forvandling, som kan tolkes som en impuls til neste episode: Ved at ulven blir til en konkret rekvisitt, kan magen nemlig

opereres.

(Tessa henter kyllingbabyene og legger dem mellom tverrstengene i stolen).

Nå skal magen skjæres. Mens det er Tessa, som driver spillet om ulvefangning – og kommer med dramatiker- og rekvisitt-impulsen til neste episode – er det nå Hilde, som blir mest engasjert i selve befrielsen av kylling-babyene, som ulven sannelig har spist. Hun tar en sterkere reigssør-, dramatiker- og fortellerfunksjon.

(Når mageskjæringen er ferdig, er det er fest for å feire ulvens død – med et minutts sang og ringdans).

En glidende overgang til neste episode.

(Da passer de på noen usynlige mus i noen minutte. Hilde får øye på stolen/ulven. Hilde går over til ulven):

Hilde/bekjemper: – Du dumme ulven, du ligger her enda.

(Tessa kommer bort til ulven også, og uten instruksjon til hverandre, løfter de ulven/stolen og bærer den høytydelig over gulvet og legger den ned).

En gravferd?

Hilde/bekjemper: – Endelig, endelig. (Hun sitter på ulven). – Nå er du død.

Hilde/dramatiker/forteller: – Og vi døde, fordi vi tok på ulven.

(Hun går til madrassen og legger seg flat ut på ryggen).

(Tessa følger etter og legger seg):

Tessa/Ulv: – Men jeg våkna. (Hun slenger seg frem og tilbake på madrassen.) – AAAAAAAAAAAAA!

Det er en glidende overgang til en liten lek med musbabyer før jentene forlater lekens verden. De går til den andre enden av rommet, hvor folk sitter og snakker.

Oppsummeringsanalyse

I dette tidlige stadiet av mitt analysearbeid ser jeg *Ulveleken* hovedsaklig som Tessa's lek. Med sin sammenkobling av indre bilder fra ulike fortellinger viser hun dramatikerens fantasi og dramaturgens sans for dramatiske fremdrift. Som dramatiker erindrer hun: Hun setter sammen tidligere opplevelser, gjenskaper og nyskaper. Og hun setter i scene med en regissørs overblikk.

Tessa kombinerer flere av teaterkunstens virkemidler/symbolspråk i sin fortelling om/fortolkning av »Myten om den fryktinngytende Ulven«.

Her ser vi, hvordan evnen til symbolsk lek er en »lederevne« (executive capacity) – d.v.s. at leken kobler sammen flere kunstneriske/symbolske uttrykk til ett komplekst dramatisk uttrykk.

Etter mange videogjensyn ble det klart, at Tessa og Hilde på hver sin måte gir uttrykk for og utforsker, fortolker og reflekterer over tidligere inntrykk, som har hatt betydning for dem. Men når denne leken foregikk i barnehagen, skjønnte ingen av de voksne, hvilket drama som utspilte seg. Det virket, som om barna bare trengte å bruke energi, og at de rottet. Det var vanskelig å høre, hva barna sa eller å forstå den komplekse formen. Episodene vandret som i en drøm, og det var vanskelig å se logikken fra utsiden.

Hvis jeg nå prøver å si, *hva* barnas erkjennelse i denne leken var, ville det trenge en ny artikkel. Den skal jeg spare til senere. Men jeg tror, det kommer frem, at leken ligger på et betydningsfullt plan for barna – både når det gjelder utforsking av tanker og uttrykket. Det er en presentasjonell refleksjon, heller enn en diskursiv refleksjon.

Leken mangler vår voksne lineære effektivitet. Det, som er tilsynelatende kaotisk for en, som iakttar, kan være en del av en sorteringsprosess i deltagerens underbevissthet. Kaos er en helt nødvendig bestanddel i

nyskapende formgivnings- og erkjennelsesprosesser. God lek er ingen ryddig affære.

Dette var et eksempel på det, jeg kaller en estetisk erkjennelsesprosess. Dette vil jeg utdype ypperligere.

Dramamediets to innhold i estetisk erkjennelse

For å se på dynamikken i leken forestiller jeg meg, at leken består av to typer innhold:

1. Ide-innholdet – som har med barns sensibilitet/tanker/følelser/indre forestillinger å gjøre.

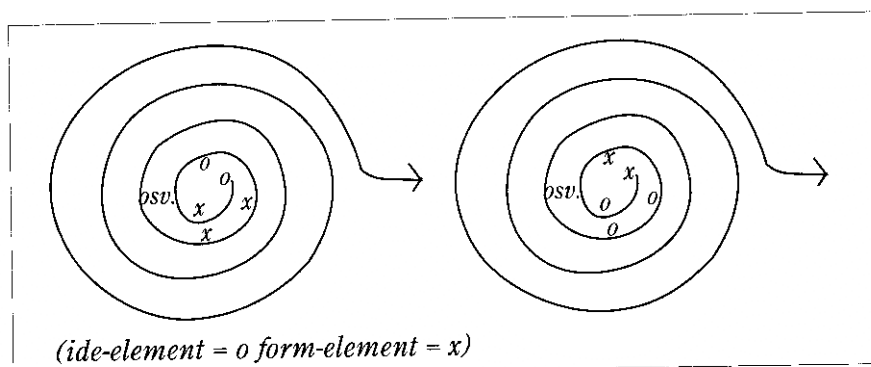
2. Forminnholdet, det estetiske innholdet, – som har å gjøre med uttrykksformer og virkemidler, som brukes for å uttrykke ide-innholdet. Den dramatiske formen og de symbolske formspråk blir ført frem av estetisk intuisjon, sansning, fornemmelse og umiddelbare assosiasjoner.

Disse to innhold påvirker hverandre i en stadig samspill og vekselvirkning. Analyseverktøyet, som vi har gjennomgått, har en verdi for arbeidet i barnehagen, idet det hjelper oss å forstå, hvor kompleks leken egentlig er. Vi kan oppdage det i, hvordan barn gir form – og forholdet mellom ide-innholdet og form-innholdet i leken. For å gi inspirasjon til leken må vi forstå *begge* typer innhold. *Barns erkjennelse/læring/utvikling i forhold til »ide-innholdet« er helt avhengig av deres evne til å gi dette dramatisk/symbolsk form.*

Læringen og utviklingen, som foregår i leken, avhenger av et *samspillet mellom ide-innholdet og form-innholdet*. Den ene påvirker den andre. Noen ganger gir barns indre forestillinger en impuls til form-uttrykket. Og andre ganger er det selve uttrykket, som gir en impuls eller *assosiasjoner* til nye indre forestillinger. For barna er *leken med form og uttrykk* like viktig som leken med indre forestillinger. *Fortellingen i leken er like mye en fortelling om barns fordypelse i form og uttrykk, som det er*

en fortelling om barns fordypelse i tanker og følelser. Det er formen, som aktiviserer og gjenkaller den opprinnelige forestilling, og som gjør det mulig å \square jenoppleve eller å skape den om.

I leken kan vi si, at det er en *erkjennesspiral*, som forårsakes av det øyeblikkelige *samsillet mellom forestillinger og form-uttrykket*. Hvis vi skal forstå oss på barns lek-kompetanse, må vi forstå oss på begge deler.



(Model 3)

I lekebeskrivelsen ovenfor har vi sett, at det er formspråket, som Tessa finner for å uttrykke hennes forestillinger om ulven, som *holder* henne i *utforskningen* av temaet. Bildet av ulven på bokomslaget ga den første impulsen til temaet, men det var »dansen« som holdt henne, og etter hvert Hilde, i fiksjonen.

Vi ser, hvordan forestillinger innvirker på uttrykksformer, og hvordan uttrykksformer innvirker på forestillinger, og hvordan begge vokser i en spiral-vekselvirkning. I den grad vi *kan* fortolke barnas erkjennelse i denne leken, må vi kunne si, at utviklingen av tanker/forestillinger og formuttrykket er gjensidig avhengig av hverandre.

Forskjeller mellom den estetiske erkjennelsen

i »lekproduksjon« og i teaterproduksjon

Formelementer og formspråket i dramatisk lek har paralleller med formelementer og formspråk i teaterkunst. En hovedforskjell er, at barns valg av uttrykksformer og virkemidler i lek er *intuitivt*, uten noen klar hensikt å kommunisere utenfor lekens sirkel. Leken er til for de, som leker, og formspråket er improvisert. I leken setter barna igang følelsesmessige og tankemessige svingninger hos seg selv og hverandre.

I teater derimot er formspråket brukt bevisst for å kommunisere med et teaterpublikum. I teaterproduksjon velges kunstneriske uttrykksformer og virkemidler bevisst, og de *øves og raffineres* til et uttrykk, som kan sette igang følelsesmessige/tankemessige svingninger hos et publikum.

Erkjennelsen i leken oppstår i formgivingsprosessen. All læring, som skjer i leken – sansemessig, motorisk/kinestetisk, emosjonelt, sosialt (relasjonelt), kognitivt og kulturelt – skjer *på grunn av* barns dramatiske/symbolske formgivning. Den estetiske erkjennelsen i leken er sansemessige kunnskap, som er *et produkt av* det å gi form. Og denne kunnskapen *overskrider* konseptuell (idemessig) kunnskap.

I teaterkunsten skal erkjennelsene, som oppstår for kunstnerne i forberedelsesfasen, videreformidles i en form, som kan bidra til erkjennelse hos publikumet. Dette krever mye øving med håndverket.

Barns estetiske utvikling i leken skjer gjennom gjentatte lekerfaringer. Mye lekerfaring fører til en økende evne til å gi dramatisk form for indre forestillinger og til økt estetisk erkjennelse/læring i videre lek. Selv om barna ikke øver med den samme »produksjonen« om og om igjen som i teater, får de øving med sitt symbolske uttrykk gjennom en *serie* lekesekvenser over lang tid. Slik utvikler de sin estetiske kompetanse og evne til å utforske og reflektere over følelser og forestillinger, situasjoner og relasjoner.

Så kommer vi til spørsmålet om, hva de voksne kan lære fra denne typen kunnskap om lek, når det gjelder å gi inspirasjon til leken i barnehagen.

Lekprofiler

Gjennom beskrivelsen og tolkningen av barnas atferd i ulike leksekvenser kan vi ane et mønster i deres formgivning – hvilke funksjoner de *vektlegger* eller *dveler ved*, når de leker, og i hvilken grad dette varierer fra lek til lek. Dette danner grunnlaget for en *lekeprofil* av hvert barn. Vi ser, hva som karakteriserer deres lek – både temaer og formspråk. Over tid ville vi se et barns grunnleggende *uttrykksmønstre* i lek.

I tillegg kan vi analysere barns *ensembleprofiler*: Hvordan de uttrykker seg i ulike gruppesammensetninger. I lekene, som jeg har beskrevet, ser vi f.eks., at Tessa tar mer av en dramatikerfunksjon og har en friere *fantasiutfoldelse* sammen med Hilde enn med Lene. I analysen av flere leksekvenser med samme barn, ville vi se etter, om dette er en gyldig konklusjon, eller om mønstrene forandrer seg. Min erfaring er, at visse formmønstre tilhører visse grupper – at noen leker en friere og dermed rikere lek med spesielle partnere.

Gjennom dette analysearbeid ser vi, hva som karakteriserer våre barns lek – både temaer og formspråk – og dette gir oss kunnskap, som vi kan bygge vår kunstpedagogiske praksis på.

Estetisk sampill på barns estetiske premisser

Her kan jeg ikke gå i dybden om de ulike prosessene, som egner seg i barnehagen, men jeg kan bidra med noen prinsipielle utfordringer – til refleksjon. Vi har mye å lære av barna – når det gjelder, hva de er opptatt av, hvordan de gir form, og hvordan de erkjenner i leken – som kan motvirke vår voksne instrumentelle og logiske legning!

Hvor mange av oss ville finne på å dramatisere *Rødhette* og kampen mot ulven som et hopperituale? Når vi dramatiserer, tenker vi gjerne, at vi skal gjennomgå kronologiske hendelser i teksten. Det Tessa gjorde, derimot, var å gå direkte til kjernen i det, som tidligere hadde satt igang svingninger i hennes sinn: Frykten for ulven og hevn på ham. Og hun ga uttrykk for kampen mot ulven i et avansert symbolsk språk. Ulven var til og med usynlig, slik at ingen barn måtte »ta imot« det forferdelige, som

hun forestilte seg, at hun utsatte ulven for. Så plutselig ble ulven synlig i stolens skikkelse, slik at neste episode – mageskjæringen – kunne skje i mer konkrete former.

I tillegg tok hun inn elementer fra *De tre små grisene* – sannsynligvis fordi det som opptok henne, var den universelle kampen mot *ulven* fra alle eventyrene og fortellingene, som har dannet hennes forestillinger om *ulven*.

Vi voksne har etterhvert utviklet en logisk og lineær tenkemåte, som egentlig ikke passer til barns tenkemåte i lek. Når vi snakker om å delta i leken på barnas premisser, er vi nødt til å forstå denne grunnleggende forskjellen. I estetisk samspill med barn i leken må vi bestrebe oss på å foregripe eller følge logikken og dynamikken, som barna gir til forløpet.

Hvis vi skal dramatisere et litterært stoff med barna, må vi bruke åpne former, som tillater *eksperimentering og utforskning*, slik vi har sett barna gjør i egen lek.

Som vi også ser, er det ikke fortellingens *forløp*, som fenger, men bestemte situasjoner eller temaer. Og dessuten er ikke hensikten med leken å feie gjennom mange episoder, men å dvele i dem via betagende uttrykk. Når vi dramatiserer eller leker sammen med barna, må vi stoppe opp og dvele, der vi ser, at barna er betatte. Leken med scenografiske løsninger og rekvisitter er like viktig for barna som innholdet i situasjonen.

På avdelingen, hvor jeg filmet, laget barna hver høst en egen fortelling sammen med de voksne. Deretter laget de voksne en vakker bok av barnas tegninger og den nedskrevne tekst. Så bygget de voksne et minilandskap sammen med barna (på en stor trebunn de fikk bygget, og med robuste figurer som tåler mye lek). Deretter lekte de fortellingen med barna i dette landskapet. Barna kom tilbake til fortellingen i egen »prosjisert« lek med scenografien og rekvisittene gang på gang. De fortsatt å fabulere og uttrykke nye hendelser.

Da de voksne fortalte eventyr, laget de kulisser fra gamle dager ved å male »tømmervegger« på papir og henge dem på en vegg i det store fellesrommet. De bygget en peis av papp og skaffet til veie gamle

gjenstander, som kunne ligge tilgjengelig for barns lek. Eventyrene, scenografien og rekvisittene ga estetiske impulser til barns frilek. Vi behøver ikke å være modeller og lekekamerater hele tiden. Vi kan legge til rette med estetiske impulser.

En dag – i forbindelse med en felles samling for hele barnehagen – hang de voksne lange og brede remser av forstoff i fine farger på snorer fra taket. Dette ble hengende i noen dager sammen med en haug med slike stoffer på madrassene – noe som inspirerte til rik lek for både jentene og guttene i alle aldre.

I tillegg til disse estetiske impulser ga de voksne etter hvert mye uforstyrret tid til leken og laget ting, som de mente ville gi impulser, mens leken foregikk. Dagsrytmen forsøkte de å tilpasse leken.

Men den mest avanserte form for estetisk impuls kan komme fra små *teaterforestillinger*, som de voksne spiller for barna på avdelingen. Studenter fra *Barnevernsakademiet* og personalet i *Etterstad Barnehage* har begge erfart, at barns lek i kulissene etter slike forestillinger er en rik lek. Tingene står der, og barna flytter inn i »det magiske rommet«, som forestillingen har åpnet for.

Studenter har også hatt som oppgave å bygge en *bro* fra teaterforestillingens slutt over til en innbydende struktur for »etterleken«. Dette gjorde, at selv de mest sjenerte barn torde å komme inn og delta i fellesleken. Mange forble i leken, selv etter at de voksne trakk seg, og flere kom tilbake til denne leken i dagene etterpå – uten kulissene. På en småbarnsavdeling på Etterstad lekte en to-åring i kulissene til *Lisen vil ikke sove* i en og halv timer, etter at personalet hadde spilt dette – noe som motsier teorier om barns manglende konsentrasjonsevne i denne alderen.

I disse forestillingene har de voksne lært å bruke sine kunnskaper om lekens komplekse formspråk og dynamikk som formspråk og dynamikk i teater. De har anvendt sine kunnskaper om barnas lekutvikling for å kommunisere på en måte, som barna kan oppfatte og fascineres av. Teater-formen ga inspirerende impulser til leken på barns modningsnivå – ikke bare for ren imitasjon av stykkets forløp, men også for utvidete og

nyskapende fortellinger og uttrykksformer.

En hyggelig bivirkning av denne form for kunstpedagogisk arbeid er, at personalet blir sveiset sammen – både i en felles tilegnelse av kunnskap, i forberedelser til og gjennomføringen av dramaarbeidet og under teaterforestillingene og iakttagelsene knyttet til disse.

Noter

Uendelig takk til alle i *Etterstad Barnehage* som har bidratt til et rikt prosjekt. Spesielle takk til avdelingsleder Anne Jensen og styrer Olga Mørk, for uvurderlig assistanse.

Prosjektet »Teaterkunstens Oldemor: Den estetiske dimensjonen i barns lek« har (hatt) støtte fra *Barnevernsakademiet i Oslo/Høgskolen i Oslo – Førskolelærerutdanning, Det Regionale Høgskolestyret i Oslo og Akershus og Norges Forskningsråd*.

Observasjonsmetodens faser

Forslag til personalegrupper

Det er godt å vite på forhånd, at alle nye arbeidsmåter krever ekstra innsats, før de blir endel av rutinene. Dette har personalet i *Etterstad Barnehage* erfart. I sin rapport om prosjektet uttrykker de, at denne ekstra innsatsen har ført til, at de ser barna og leken med nye øyne. (Jensen og Sivvoll 1994)

Innføringsfasen:

Bli kjent med teaterterminologien, mens dere ser på videooptak av barnas lek.

(Dette innebærer, at dere enten har greid det vanskelige å filme barn, mens de leker sin private lek, uten å forstyrre dem, eller at dere har lånt en film om barns dramatiske lek fra *Norsk Filminstitutt, Filmutleie*. En av disse filmene heter »Dramatic Play« og har noen få saftige lekesekvenser, som kan brukes til formålet. Det er ellers flere brukbare filmer om lek

i sirkulasjon på pedagogiske høgskoler).

Se nøye på, hvordan barna uttrykker seg, og øv med å forstå begrepene på egne premisser. Diskuter ulike oppfatninger. Hvis det er noen i gruppen, som har ekspertise i både teaterperspektivet og lekeperspektivet, kan de lede plenumsdiskusjonen. Ellers kan en foresdragsholder inviteres, f.eks. personalet fra *Etterstad Barnehage* i Oslo, eller dramapedagoger fra høgskoler for førskolelærerutdanning.

Alle på avdelingen kan i tillegg gå sammen på en teaterforestilling for barn eller voksne og man kan diskutere kategoriene i forhold til denne.

Utføringsperiode:

Deltagende observasjon – Alle på en avdeling kan prøve dette på omgang, ved at arbeidsfordelingen er slik, at en om gangen får fri for følgende arbeid:

Delta i ulike barns lek en gang om dagen i et par uker. Prøv å holde begrepene i bakhodet mens leken pågår. Så raskt som mulig etter observasjonen skal dere bruke skjemaet for å tvinge seg til å reflektere over, hvilke formspråk barna uttrykker seg ved, og hvilke kvaliteter de bringer til uttrykket.

Lekprofiler – Ved ukens slutt, prøv å lage individuelle lekprofiler. Hvilke formspråk vektlegger de ulike barn?

Video-opptak – Etter et par uker kan dere begynne å ta opp hele lekesekvenser på video, en eller to ganger i uken – helst fra lekens etableringsfase. Hvis fotoutstyret virker hemmende på barns hengivelse til leken, kan dere observere uten kamera, inntil leken er på vingene. Gi stadige signaler til barna, at dere er i rolle som TV-fotograf, slik at dere ikke faller i den tradisjonelle autoritetsfunksjonen. Helst skal barna glemme at dere er der! Eli Åm (1989) har beskrevet, hvordan hun henviste til »de voksne«, da barn ba henne ordne opp for dem, mens hun filmet. Dette kan være vanskelig for de faste ansatte, men hvis alle er enige i en slik eksperiment, er det verdt å prøve.

Lekprofiler/ensembleprofiler – Når dere har video-opptak av leken, er

det mye lettere å få tak i en gruppeprofil. Det er også lettere å studere dynamikken barn imellom og å lage en ensembleprofil. Dere kan få øyne opp for, hvordan ulike gruppesammensetninger gir særegne lekestiler. Og hvordan ett barns profil kan forandre seg i forhold til, hvilke lekepartnere hun har. Ukentlige avdelingsmøter kan brukes til å vise deler av deres videoklipp og til analysearbeidet – for å øve seg på begrepsinnholdet sammen, og for å få felles kunnskap om barna.

Refleksjonsfasen:

Hvis det er flere avdelinger, som prøver, kan alle etter en måned bruke et felles personalmøte til å utveksle erfaringer, på godt og vondt. Ellers burde avdelingen holde et slikt møte. Prøv å evaluere, hvordan virksomheten virker inn på både barnegruppen og personalet. Skal man gå videre? Hvordan? Trenger man faglig veiledning? Hva har man lært hittil, som kan bidra til små forandringer i holdninger, regler og rutiner? Disse tre fasene kan gjentas i noen måneder, før større forandringer tas.

Forandringer – i – praksisfasen:

Hvis alle – i refleksjonsfasen – er enige om visse forandringer, bør disse foretas. Lysten til å prøve ut noen nye praksisformer kommer krypende. I siste delen av artikkelen gir jeg noen tips til estetisk samspill, som kan benyttes. (Les ellers en artikkel som heter »Et dramabyggesett«, som kan gi noen ideer om *progresjon* i dramaarbeidet – i forhold til barns lekutvikling. Guss, 1986.)

Kontinuerlig evaluering:

Arbeidet med observasjon, analyse og lekeprofiler skal fortsette, for å se hvordan praksisen virker inn på leken. Utføring av observasjon, refleksjon, evaluering og praksisendringer kan fortsette i opptil ett år, da årserfaringen kan oppsummeres. Ved denne tiden vil kategoriene sitte fastere, og arbeidet kan gli uten så stort strev som i innføringsperioden.

Litteratur

- Arieti, S.: »Creativity: The Magic Synthesis«. Basic Books, New York. 1976.
- Bateson, G.: »Steps to an Ecology of Mind«. Ballantine Books, New York. 1972.
- Brook, P.: »The Empty Space«. Pelican Books, England. 1972.
- Brook, P.: »The Shifting Point«. Harper and Row, New York. 1989.
- Corsaro, W.: »Friendship and Peer Culture in the Early Years«. Ablex Publishing Corporation, New Jersey. 1987.
- Danbolt, G., Johannessen, K.S., Nordenstam, T.: »Den Estetiske Praksis«. Universitetsforlaget, Oslo. 1979.
- Danbolt, G.: Foreslesning »Kunstfag mellom taushet og begrep«, Konferansen om kunstfag i lærerutdanning, Sundvollen. 1991.
- Danbolt, G. Forelesning »Forskningsbehov og forskningsmetoder i de estetiske disipliner«. In: Drama Nettverkssamling nr. 2, AVH/UNIT, Trondheim. 1992.
- Dyblie Nilsen, R.: »Rollelek«. TANO Forlag, Trondheim. 1985.
- Elam, Keir: »The Semiotics of Theatre and Drama«. Methuen, London. 1980.
- Fischer-Lichte, E.: »The Semiotics of Theater«. Indiana University Press, Bloomington, Indiana. 1992.
- Gadamer, H.G.: »The Relevance of the Beautiful and Other Essays«. (Ed.) R. Bernasconi. Cambridge University Press, Cambridge. 1986
- Gardner, H.: »The Arts in Human Development: A Psychological Study of the Artistic Process«. John Wiley, New York. 1978.
- Gardner, H.: »Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences«. Basic Books, New York. 1983.
- Garvey, C.: »Play«. Fontana, London. 1977.
- Giffen, H.: »To Say and Not To Say« In: Youth Theatre Journal, Vol. 5, No 2. 1990.
- Guss, F.G.: »FoU-Rapport til RHOA: Teater som symbollek«. Barnevernsakademiet i Oslo. 1985.

Guss, F.G.: »Et drama-byggesett: Progresjon i lek og dramaarbeid« og »Noen forskjeller mellom lekepedagogikk og dramapedagogikk«. In: DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift; gjengitt i Braanaas(red.): »Dramafaget i barnehage og småskole – en antologi«. Landslaget drama i skolen, Oslo. 1986 og 1989.

Guss, F.G.: »Artful Play – Playful Pedagogy«, Working paper, Harvard University og Barnevernsakademiet. 1990.

Guss, F.G.: »To magiske rom: Om teater som speilbilde av barns lek«, og »Lek-utviklingsstadier som utgangspunkt for kommunikasjon i teater for barn«. In: Reistad H. (red.): »Regikunst«. Tell Forlag, Asker. 1991.

Guss, F.G.: »På jakt etter estetiske kvaliteter i barns symbollek«. In: DRAMA, Nordisk dramapedagogisk tidsskrift, Landslaget Drama i Skolen, Oslo. Gjengitt i antologien »Dramafaget i barnehagen og småskolen« (red.) N. Braanaas. 1992.

Guss, F.G.: »Minus Manus Magi :Å betrakte barns liksom-lek som improvisert teaterkunst«. In: Debattserie nr. 2, Pedagogisk Forum, Oslo. 1993.

Guss, F. G.: »Theatre for Children as Inspiration for Play Culture«. In: Report from the Annual ETEN Conference; theme »Children's Own Culture: A European Perspective«. In: van der Tuuk, Mouritsen, Æro og Hedendahl (red.). University of Göteborg. 1993.

Guss, F. G.: »Teaterkunstens oldemor: Om den estetiske dimensjonen i barns lek«. In: BARN – 3, Nytt fra forskning om barn i Norge. Norsk senter for barneforskning, Trondheim. 1993.

Guss, F. G.: »Ulven skal vi fange!« Arbeidsdokument, november. Barnevernsakademiet i Oslo. 1993.

Guss, F.G.: »Dramaet i leken: Om forskning i dramafaget«. Foredrag ved Kunstfagkonferansen i Stavanger, 4.-6. mai 1994. Hovedtema: »Barns læring og utvikling i kunstfagene«. Utgis av Høgskolen i Stavanger, Avdeling for kunstfag. 1994.

Guss, F. G.: » Lekens Drama«. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning. Førskolelærerutdanning på Manglerud. 1994. (Kompendium med 6 av mine artikler er samlet. Kan bestilles).

- Hagnell, V.: »Barneteater – myter och meningar«. Liber Forlag, Malmö. 1983.
- Harrison, J.E.: »Ancient Art and Ritual«. Wm. Briggs, Toronto. 1913.
- Jensen, A. og Sivoll, R. (red.): »Lekprosesser – Kunstprosesser«. Etterstad Barnehages rapport om et FoU arbeid. Støttet av Fylkesmannens Kontor i Oslo og Akershus. (Et samarbeidsprosjekt med »Teaterkunstens oldemor«) 1994.
- Johannessen, K.: »Grunnlagsproblemer og vitenskapssyn i de estetiske disipliner«. In: »Est I – Grunnlagsproblemer i estetisk forskning«. NAVF, Oslo. 1991.
- Langer, S. : »Philosophy in a New Key«. Harvard University Press, Cambridge, Ma. 1979. (renewed).
- Levy, J.: »Play Behaviour«. John Wiley, New York. 1978.
- Lieberman, N.: »Playfulness: Its relationship to imagination and creativity«. Academic Press, New York. 1977.
- Løvlie, L.: »Den estetiske erfaring«. In: Nordisk Pedagogikk nr.1-2. NFPF/Universitetsforlag, Oslo. 1990.
- Mouritsen, F.: »Børns språklige kulturproduksjon«. In: »Barnekulturens ytringsformer«, Seminarrapport nr. 1. NAVF NOSEB, Trondheim. 1984.
- Mouritsen, F.: »Prosjekt avvikling – Børns legekultur og utviklingskonstruktionen«. In: H. Horstbøll og H.K. Nielsen. (red.): »Delkulturer«. Universitetsforlaget, Århus. 1990.
- Mjaavatn, P.E. m.fl.: BARN nr. 4-90 og 3-91, NAVF NOSEB, UNIT Trondheim.
- Piaget, J.: »Play, Dreams and Imitation in Childhood«. Routledge og Kegan Paul, London. 1972.
- Rasmussen, B.: »Å være eller late som om. Forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre«. Dr. art. avhandling, UNIT, Trondheim. 1990.
- Rasmussen, B.: »Dramapedagogisk forskning innen teatervitenskapen. Hva...kan det bety?« Innlegg til Teatervitenskapelige forskerutdannings-symposiet. UNIT – Trondheim. April 1993.
- Schechner, R.: »Performance Theory«. Routledge, New York. 1988.

- Schwartzman, H.: »Transformations. The anthropology of children's play«. Plenum Press, New York. 1978.
- Shotwell, J., Wolf, D. og Gardner H.: »Exploring Early Symbolization: Styles of Achievement«. In: Sutton-Smith (ed.) »Playing and Learning«. Gardner Press, New York. 1979.
- Slade, P.: »Child Drama«. University of London Press, London. 1954.
- Smilansky, S.: »The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children«. John Wiley, New York. 1968.
- Stern, D.: »The Interpersonal World of the Infant«. Basic Books, New York. 1985.
- Styan, J.L.: »Modern drama in theory and practice« (3 volumes). Cambridge University Press, Cambridge. 1981.
- Sundin, B.: »Barnen och de sköna konsterna«. Statens Kulturråd. Liber Forlag, Malmö. 1983.
- Sutton-Smith, B. og Magee, M.: »Reversible Childhood«. In: Play and Culture – 2, pp. 52-63. 1989.
- Szatkowski, J. og Kjølner, T.: »Dramaturgiske analyse – en antologi«, (red.) Christoffersen, E., Kjølner T. og Szatkowski, J. Institut for dramaturgi, Aarhus Universitet, Århus. 1989.
- Turner, V.: »From Ritual to Theatre: The human seriousness of play«. Performing Arts Journal Publications, New York. 1982.
- Vygotsky, L.: »Mind in Society«. Harvard University Press, Cambridge, Ma. 1979.
- Åm, E.: »Lek i barnehagen – de voksnes rolle«. Universitetsforlaget, Oslo. 1984.
- Åm, E.: »På jakt etter barneperspektivet«. Universitetsforlaget, Oslo. 1989.
- Åm, E.: »Hva gjør He-man i barnehagen? TV-inspirert lek i et aktørperspektiv«. In: BARN, nr. 4. Senter for Barneforskning, Trondheim. 1990.

Faith Gabrielle Guss, teaterinstruktør, er forskningsstipendiat og høyskolelektor ved Barnverksakademiet i Oslo, Norge.