

Arne Trageton

Fokus på leik

Estetikk. Progresjon. Kultur

Innleiing

I denne artikkelen vil eg gje eit kort samandrag av eit forskningsprosjekt som er utført i samarbeid med Ida M. Knudsen og Kari Mjaaland Heggstad om barns dramatiske rørsle- og rolleleik i alderen 1-7 år. Prosjektet vart gjennomført av våre eigne FoU ressursar og vikarstipend frå det regionale høgskolestyret for Hordaland i perioden 1990-94. Med utgangspunkt i 390 leikobservasjonar dokumentert med 100 timars videoopptak i 5 barnehagar, har vi freista kartleggja *progresjonen* i den dramatiske leiken. Vi har sett på han med *estetiske* briller der analysen har bygd på terminologi frå drama/teaterverda, og vi har studert korleis det utviklar seg ein eigenarta *leikekultur* i ein bestemt barnehage. I denne artikkelen legg ein mest vekt på progresjonen, som har vore mitt hovudområde.

Bakgrunn

Både teoretikarar og praktikarar ser leik som ein dominerande aktivitet i førskulealder. Konkret kunnskap om barns leik vil difor vera viktig for dei som arbeider med barn. Strukturert leik i førskuleprogram gjev borna ein livskompetanse som gjer at dei klarar seg betre i skulen og seinare (Berrueta-Clement 1984, Jowett & Sylva 1986). Vi veit likevel lite om omfang og utvikling av leik i vanlege norske barnehagar. I ei svensk undersøking gjekk 53 % av tida til frileik (Ekholm & Hedin 1985). I 6-årsforsøket vart ca. 40 % av tida reservert "frileik" i barnehage- og samarbeidsmodellen (Haug & Presthus 1991). Likevel har det vore relativt lite leikforskning i Norden. Dei siste åra har interessa auka, særleg i Sverige (Olofsson 1987, 1991). Den fyrste konferansen for nordiske leikforskarar

vart halden i 1990. Denne synte at det framleis var få leikforskningsprosjekt i Norden. Vårt prosjekt var det einaste om progresjonen i leik. Den amerikanske "Handbook of child psychology" hadde ikkje noko kapittel om leikforskning før 1983. Men i det siste tiåret har internasjonal leikforskning auka sterkt. På ICCP kongress i Tyskland 1990 vart det halde 39, og i Paris 1992 60 førelesingar innan leikforskning. Men utanom vår presentasjon (Trageton 1992) var det ingen som hadde progresjonen i leik som hovudtema. Datasøking på ERIC 1982-91 og PsycLIT 1983-91 gav 11431 titlar på "Play". Av desse gjekk berre 6 artiklar på *progresjonen* i leiken! Ein årsak til manglande forskning internasjonalt kan vera at det berre er i Norden at borna er så lenge i same institusjonstypen (1 -7 år i Noreg til 1997).

Problem

Vi ynskte å kartleggja progresjonen i barns dramatiske leik frå 1-7 år. I løpet av prosjekttida 1990-94 vart også det *estetiske* ved leiken og *kulturperspektivet* meir synleg og vektlagt. Vi har difor utvikla tre hovudperspektiv på leiken:

- a) Korleis er progresjonen i den dramatiske rørsle/rolleleiken? Dette har vore Trageton sitt hovudansvarsområde (Heggstad, Knudsen & Trageton 1994, kap. 5).
- b) Korleis er estetikken i barns leik? Korleis kunne ein analysere og beskrive den dramatiske leiken ved hjelp av drama/teaterfaglege termar? Heggstad har hatt hovudansvaret for dette perspektivet (Heggstad, Knudsen & Trageton 1994, kap. 4).
- c) Korleis er barns leikekultur og temaval? (Herunder fordeling av leiketema og kjønnskilnader.) Dette har vore Knudsen sitt hovudansvar, med djubdestudiar i leikekulturen i ein barnehage som fundament (Heggstad, Knudsen & Trageton 1994, kap. 6).

Teoretisk forankring

Teorifundamentet for utviklingsgangen i leiken byggjer på ein rekonstruksjon og vidareutvikling av Bühler, Piaget og dei russiske leikteoriane, supplert med Bateson og Sutton Smith. Vi freistar byggja bru mellom rolleleik og dramateori (t.d. Courtney 1982). Nedanståande figur er ein vidareutvikling av eit tidlegare

skjema (Trageton 1986), ein freistnad på å laga ein rekonstruksjon som kombinerer synspunkt frå ulike leikkategorisystem til ei syntese. Med pilene freistar ein å syna den glidande overgang og dynamiske vekselspel mellom ulike leikformer. Regelleik har vi halde utanfor vår undersøking, då denne er relativt sjeldan i førskulealder dersom ikkje dei vaksne set i gang ein bestemt regelleik.

(venstre)	(høgre)	Ca. alder
	SENSOMOTORISK	0 år
Rolle	DIVERGENT SYMBOL-LEIK	Konstruksjon 4 år
	KONVERGENT SYMBOL-LEIK	7 år
drama	forming (skulptur, arkitektur)	

Sensomotorisk er vald som synonym til funksjonsleik (Bühler 1931), øvingsleik (Piaget 1972), objektmanipulasjon (Leontjev 1975), psykomotorisk (Einsiedler 1991). Vi vil mellom anna studera utviklinga frå sensomotorisk leik til rolleleik, noko som er sjeldan (Hännikainen 1993). Piaget kritiserar Bühler for å skilje rolleleik frå konstruksjonsleik. Begge deler er *symbolleik*, og barnet vil ofte kombinera konstruksjonssymbol med rollesymbol i same leik, hevdar Piaget. Dette punkt hjå Piaget er oversett av dei fleste seinare kommentatorar. Figuren freistar å få fram denne dynamiske relasjonen med vassrette piler. Vi legg til ordet *divergent* for å gje ein positiv karakteristikk av den kortvarige, enkle, men fleksible, fantasifulle, flytande, kreative og dynamiske symboltenking på dette nivå. Stadiet vert ofte dominert av parallell leik. Den vidare utvikling syner ein gradvis overgang til *konvergent symbolleik*, ei meir stabil konvergent systematisk tenking og langvarig konsentrasjon om eit fast tema. Barnet leikar på ein regelbunden, skjematisk måte som reflekterer den verda og kulturen som barnet veks opp i. Sosial leik der to-tre leikekameratar vert einige om reglane er vanleg og viktig. Då vi ser på leik som ein estetisk aktivitet, freistar vi nedst på diagrammet å byggje ut relasjonane mellom dei ulike leikformer og kunstfaga. Vi

ynskjer å skapa ei estetisk syntese av kognitive, emosjonelle og sosiale leikteoriar. Følgjer vi pilstraumane nedover får vi i sentrum den generelle utviklinga, på høgre sida spesielt utviklinga i leik med materialar (konstruksjonsleik), på venstre side utviklinga i leiken med sin eigen kropp som medium (den dramatiske leik).

Høgre del:

Barns sensomotoriske leik med materialar utviklar seg på neste nivå til divergent symbolsk konstruksjonsleik og ved 5-6 årsalder går dette over i konvergent regelbunden konstruksjonsleik. Dette er byrjinga til 3-dimensjonal forming, skulpturell og arkitektonisk tenking. Denne utvikling er tidlegare dokumentert ved 5500 observasjonar i barnehagar over heile Noreg (Trageton 1983, 1986).

Venstre del:

Prosjektet vårt vil utforska progresjonen på dette område, merka med dobbelpiler. Sensomotorisk leik med eigen kropp vert i 2-4 årsalder vidareutvikla til primitiv divergent symbol-leik med enkle, kortvarige roller som stadig vert endra. Ved 4-6 årsalder vert rolleleiken meir systematisk, regelbunden, i slekt med drama/teater. Vedeler (1987) har studert kommunikasjonen i rolleleik, Ressem (1986) har gjort nokre observasjonar av rolleleik i "dokke-kroken" som illustrasjon til russiske leikteoriar. Åm (1984) har studert vaksenrolla i rolleleik. Men vi kjenner ingen norske undersøkingar på *progresjonen* i dramatisk leik.

Gjennom 390 observasjonar dokumentert med ca. 100 timars videoopptak, freista prosjektet vårt å gje eit bilete av denne progresjonen for å teste og modifisera ovannemnde teoriramme. Den kommunikasjonsteoretiske vektlegging hjå Bateson (1976) inspirerer oss til å leite etter tekst og kontekst i leiken. Olofsson (1987, 1991) byggjer mykje på Bateson. Hennar teori og praksis har inspirert oss i vår deltakande observasjon og tolking av leiksekvensane. Men vi er ikkje berre interessert i kommunikasjonsaspektet. Medan Olofsson einseitig favoriserer kommunikasjonsteori, gjev Lillemyr (1990) etter vår meining eit meir balansert oversyn over kognitive, psykoanalytiske og sosiologiske samspelsteoriar som har synt seg nyttige i analysen av dei ulike leiksekvensane våre. Men aller mest er vi farga av teoriar om leik som kulturskaping (Huizinga 1963, Gadamer 1965, Sutton Smith 1990). Omgrepet "barnekultur" vert ofte oppfatta som den kultur førre generasjon eller eldre barn formidlar til yngre barn. Ut frå ein slik teori vert førskulebarnet hovudsakleg mottakar av kultur. Utan å benekta at dette er eit viktig synspunkt, ynskjer vi i større grad å fokusere korleis barn i førskulealder gjennom dramatisk leik er sjølvstendige nyskaparar av kultur. Dette gjeld ikkje minst born i divergent symbolfase (ca. 2-4 år) som på mange måtar synte seg som

dei mest kreative, fleksible og fantasifulle i leiken. Dei verkar meir ubunden av tradisjonar og konvensjonar. Vaksne vil ofte oversjå eller nedvurdera denne fasen som ulogisk, ukonsentrert, spreidd, uforståeleg, ikkje riktig samanheng på leiken. Vi ynskjer å vektleggja den estetiske dimensjon i leiken og dermed freista å byggje bru mellom rolleleik og drama (jf. Sutton Smith 1979, 1990, Lindquist 1990, Guss 1992). Flugstad (1984) og Øksendal (1984) samanlikna klassiske leikteoriar med dramateoriar i teoretiske studiar men utan empiriske observasjonar. Brostrøm (1991) gjev interessante perspektiv på progresjonen frå rolleleik til rammeleik/drama hos 5-8 åringar i sitt pågåande forskningsprosjekt. Dette gjorde oss merksame på at leiken for dei eldste barna kunne løftast til eit høgre estetisk/dramaturgisk nivå, ved at barna på førehand diskuterte rammene for ein leik dei planla. Men det estetiske perspektivet er oftast fråverande i psykologar og pedagogar sin leikforskning. Ein finn sjeldan psykologiforskarar og dramaforskarar i same forskarteam. I dramaforskning var Peter Slade ein pioner. Gavin Bolton er i dag ein leiande teoretikar, men hittil lite interessert i progresjon. Derimot har Courtney (1982) følgd opp dette tema. Heggstad (1990) gjev eit nyttig oversyn over progresjon i drama. Difor var det viktig at ho vart med i forskargruppa vår for å analysere relasjonen mellom rolleleik og drama, og ho lærde oss å vektleggja den estetiske dimensjonen ved å bruka dramaturgiske termar i analysen av leiken (Heggstad, Knudsen & Trageton 1994, kap.4).

I den teoretiske modellen s 2 har vi skissert ein relasjon og progresjon frå sensomotorisk leik til rolleleik. Det er lite forskning på dette området (Hännikainen 1993). Dei fleste forskarar spesialiserer seg anten på sensomotorisk leik/motorisk utvikling/kroppsoving, eller rein rolleleiksforskning utan særleg vekt på rørslemønsteret. Dette gjer at ein ofte misser den glidande overgang frå ein leikform til den andre. Fordi vi ser estetisk både på sensomotorisk leik og rolleleik, vert det naturleg å bruke dramaturgiske omgrep på heile dette feltet. Det har gjort oss klår over rørslene sin betydning også for den avanserte rolleleiken på 6-årsnivå. Verbaliseringa er ikkje så dominerande som ein får inntrykk av hjå leikforskarar som einsidig konsentrera seg om det verbale delen av rolleleiken (t.d. Vedeler 1987). Særleg for guteleiken er dette eit viktig poeng.

Metode

Vi har nytta deltakande observasjon ved hjelp av videoopptak i "naturleg" leikemiljø i barnehage. Gode videoopptak kan gje ein effektiv og presis dokumentasjon av sensomotorisk leik/rolleleik som handling, nonverbal og verbal kommunikasjon. Tidlegare barneobservasjonar med filmkamera var dominert av

laboratorieprega, behavioristiske strategiar. Inspirert av forskingsmetodar i humanistisk psykologi, antropologi og kunstforskning freista vi finne fram til ein fenomenologisk tolkande bruk av kamera som likevel kunne sameinast med krava til sakleg observasjon. Videodokumentasjon har blitt vanleg i barneobservasjon, ofte utan å diskutera dei metodologiske problem dette reiser. Vi vonar framlegginga av vår opptaksstrategi kan bidra til å skjerpa methodedrøftinga på området.

Før vi byrja videoopptaka hadde vi ei *spørjeskjemaundersøking* om leik, og etterpå ei internasjonal *innovasjonsfase*.

Spørjeskjema

77 førskulelærarar i tre ulike distrikt i Vest-Noreg fekk spørsmål om leikpraksis i deira barnehagar. I Rogaland svara også 62 assistentar frå dei same barnehagane (Trageton 1992). Det var liten skilnad i dei tre regionane. Vi presenterer difor berre nokre totalresultat. Vi bad dei fyrst om å tidsfordelinga av dei ulike aktivitetane i barnehagane deira. Det var fyrst og fremst balansen mellom leik og vaksenstyrd aktivitet som interesserte oss. Gjennomsnittresultatet vart slik:

<u>Aktivitetar i barnehagen</u>	Assistentar	Førskulelærarar
Frileik	43 %	45 %
Strukturert leik	10 %	15 %
Vaksenstyrd aktivitet	22 %	19 %
Rutinesituasjon	25 %	21 %

Som ein ser er det liten skilnad på assistentar og førskulelærarar sine meiningar. Trass i at vaksenstyrd tematisk aktivitet, årsplanlegging og skuleførebuing har dominert barnehagedebatten på 1980 talet, fyller leiken likevel over halvdel av tida i barnehagen, og to-tre gonger så mykje som vaksenstyrd aktivitet! Strukturert leik à la High Scope med ein aktiv vaksenrolle (Hohmann, Banet & Weikart 1989), meinte førskulelærarane det var meir av enn assistentane. Desse nyare tankane har truleg enno ikkje påverka assistentane så sterkt. At leik framleis har ein så dominerande stilling i barnehagen, trass den sterke vekt på vaksenstyrd planlegging i seinare tid, gjev sterke argument for prosjektet vårt. Kunnskap om progresjonen i leiken må vera viktig. Kvalitetsforbetring av tilhøva for *leiken* vert den viktigaste faktor for å forbetra det totale førskuleprogrammet.

Deretter spurde vi om tidsfordelinga på dei ulike leikformene. Gjennomsnittresultatet vart slik:

<u>Leikformer</u>	Assistentar	Førskulelærarar
Sensomotorisk leik	22 %	19 %
Konstruksjonsleik	30 %	30 %
Rolleleik	34 %	34 %
Regelleik	14 %	16 %

Rolleleik dominerer i leikteori, men er langt mindre vanleg i praksis, 5-20 % av totaltida for leik (Kärrby 1986, Ekholm & Hedin 1985, Haug & Presthus 1991, Olofsson 1991). Våre resultat syner ein oppsiktsvekkjande sterkare posisjon, 1/3 av all leik. Men då resultatene våre er måling av meiningar, kan omfanget vera mindre i praksis. Sensomotorisk leik og rolleleik utgjør samanlagt over halvdel av all leik. Då konstruksjonsleik ofte også kan gå over i rolleleik, vil difor prosjektet vårt dekkja ein stor del av den samla leikaktivitet i barnehagen. Regelleik var som venta ikkje særleg utbreidd, unnateke hjå dei eldste barna, og der dei vaksne aktivt styrde regelleiken. Dette er og i samsvar med teoriane om at det er 7-12 årsalder som er regelleikens glansperiode.

Vaksenrollen i leik har lenge vore eit sentralt diskusjonstema. Vi bad dei vurdere kva tidsfordeling den vaksne brukte på kvar av dei fire rollene nedanfor. Gjennomsnittresultatet vart slik:

<u>Vaksenrolle i leik</u>	Assistentar	Førskulelærarar
Barna leiker åleine	35 %	32 %
Passiv observatør	24 %	23 %
Samtalepartner	24 %	25 %
Deltak i leiken	18 %	21 %

Nær 60 % av tida er den vaksne fråverande eller har ei passiv rolle, trass teoriar frå siste ti-år som understrekar kor viktig ei aktiv vaksenrolle er (t.d. Åm 1984, Christie 1992). Svare gav og interessant informasjon om fysiske rammer, materiell, utstyr, leiketema, kjønnskilnader (Trageton 1992). Spørjeskjemaundersøkinga gav oss ein enkel bakgrunnskunnskap for hovudfasen med direkte observasjon med videokamera.

Videodokumentasjon (hovudprosjekt)

Dette var hovuddelen av prosjektet. Ca. 100 timars videodokumentasjon av leikeepisodar er gjennomført og analysert. Observasjonane vart gjort i 2 bybarnehagar, 3 i bygdemiljø. Vi har sjølv gjort videoopptaka for å få maksimal korrespondanse mellom teoriramme og strategien for videoopptaka. Samanlikning av videoopptaka våre har avslørt mindre, men viktige skilnader. Desse kjem truleg av ulik praksisteori og fagbakgrunn hjå forskarane (pedagogikk, metodikk, drama). Desse skilnadene har vorte drøfta i gruppa for å verbalisera denne tause kunnskapen. Videoopptaka har skjedd på frihand slik at vi kan vera i naturleg rørsle mellom borna, avstand 1-3 meter frå dei leikande barn i vanlege leikekrokar innandørs og utandørs i barnehagane. Med så kort avstand ekskluderte vi det visuelle utanfor kameravinkelen, men lyden frå aktørane er med. Vi rettar kamera mot det vi meinte var den viktigaste del av leiken til kvar tid. Meckley (1992) hevda ein må bruke minst to kamera for å bli "objektive". Ut frå vår teoretiske ståstad meinte vi at eit kamera var best. Vi ynskte å registrera leiken tilnærma slik ein av personalet ville oppleva han. Dette meiner vi gjer vår leikforskning meir valid i relasjon til førskulelæruddanning. Vi og videokamera var heile tida klårt synlege for borna. Antall barn varierte oftast mellom 1-4. Barna valde sjølv leikekamerat. Vi registrerte at kvaliteten både på leik og videoopptak ofte vart best når 2-3 born leika saman, eller eit barn og ein vaksen. Godt avgrensa leikekrokar var vesentleg for å utvikla eit høgt nivå på leiken.

Den teoretiske ramma (s. 2) har førd til store kontroversar i forskargruppa. Tverrfagleg forskning er fruktbart, men slitsamt. Det er viktig å innsjå at alle strukturmodellar for leik er problematiske. Dei er forenkla abstraksjonar der dynamikken og variasjonane lett forsvinn. Det er vanskeleg å få inn alle dimensjonar i ein statisk 2-dimensjonal modell. Trass alt har ramma verka fruktbar for diskusjonar og den kvalitative analysen.

Progresjonen i den dramatiske leiken

Den venstre sida av figuren på s. 2 syner den teoretiske tolkingsramma. Videoopptaka våre bekreftar denne utviklingsgangen i grove drag. Men dei gjev sjølv sagt eit langt meir nyansert og komplekst bilete av utviklingsgangen frå

sensomotorisk leik til *divergent symbol-leik*, vidareført i *konvergent symbol-leik*. Tre døme frå videosamlinga vår kan illustrera innhaldet i dei tre termene:

Sensomotorisk leik (opptil 2 år)

Førskulelæraren på 0-3 årsavdelinga har plassert ein madrass framfor ein benk. Aktive Eirik 1.1 år, spring, klatrar og undersøker ting heile dagen. Han oppdagar madrassen og vaklar med ustødige skritt over det mjuke underlaget. Kjem over på fast grunn, snur og vaklar attende. Omatt og omatt medan smilet vert breiare og breiare, gangen vert sikrare og sikrare. Han oppdagar benken og kravlar opp på den, og reiser seg varsamt opp. Førskulelæraren rekker innbydande ut armene: kom, kom! Eirik smiler, strekker ut armene mot den vaksne og med eit frydefullt grynt hoppar han rett ut i tomme lufta. Førskulelæraren tek mot med eit fast grep, så han landar mjukt på madrassen. Eirik får ein klem, vert rulla rundt på madrassen, men frigjer seg straks, kravlar opp på krakken att og eit nytt byks ut i tomme lufta...ein gong til...

Kommentar:

Denne leiken syner det mest karakteristiske ved sensomotorisk leik. Både den taktile, kinestetiske, visuelle og auditive sans er aktivert, og repetisjon av rørsler er det sentrale lystbetonte ved leiken. Samstundes er spenningen for et ukjende med på å gjeva dramatisk innhald. Kva skjer når eg hoppar ut i lause lufta? Overgangen til symbolleik er her snublande nær. Det er *rørslene* som fyrst får symbolsk ladning: Hoppar—> å verta ein stupar osv. Spring att og fram—> å verta fly. Putte ting i munnen—> eta frukost. Vi registrerte denne overgangen til symbolleik heilt ned til heilt ned til 1. 1 år, altså noko tidlegare enn kva t.d. Piaget hevdar. Dette samsvarar med Hännikainen sine funn (1993).

Divergent symbol-leik (ca 2-4 år)

To 4 års gutar leiker på vaskerommet. Dei hoppar ned på golvet, legg seg ned, kraftige rørsler med armar og bein. "Me er i olympiaden!" (symjing). Opp igjen og stuper uti. "Nei, vi er kvalar. Må passa deg for kvalar - Nei, krokodille!" Krokodillene kravlar framover i rasande fart, den vaksne rygger, vert biten i tåa. "Au, der beit krokodilla meg!" Ivrig jakt. Går til åtak

Arne Trageton

på assistenten, "krokodillene" reiser seg på to og spring etter, ein krokodille vert fanga, slepp laus, assistenten passsar på å snuble og dette overende, krokodillane velter seg over han og deljar laus. "Au, eg trudde ikkje krokodiller kunne slå!" hylar assistenten.

Kommentar:

Framleis er rørsleaspektet viktig, men no som ein reiskap for *symbolskaping*. Men symbolskapinga er divergent (spreidd), eit kreativt, fantasifullt og fleksibelt skifte av meining frå det eine til det andre (svømmere, kval-, krokodille-, jage/fangeleik). I fantasien kan sjølvsagt krokodiller både reise seg på to og slå til byttet sitt. Det er fyrst i neste fase ein vert oppteken av at ting skal vera korrekt og logisk/systematisk. Då ideane også ofte er spreidde frå barn til barn, er det ofte vanskeleg å få til ein samleik, dersom han ikkje baserer seg på ein felles rørsleplattform og vaksen støtte. Kor mykje ideane sprikar i divergent leik kan vera følgjande døme:

Sage fisk-baby-julepakker-hund.
Selskap-kattespøkelse-ake-vera sjuk.
Tryllebil på skattejakt med ulv og kval.

Estetisk minner dette om absurd teater. Når fleire born leikar i lag vert det ofte "simultanteater" utan byrjing og slutt, ein collage av ulike idear laust hekta saman. Divergent symbol-leik er på mange måtar den mest idéskapande, kreative periode av den dramatiske leiken.

Konvergent symbol-leik (ca 4-6 år)

To 6 års jenter er leiarar i ein butikkleik. Dei har fyrst vore scenografar, sett opp butikkdisk, laga varer til å ha i hyllene, ei pappøskje er kassaapparat. Dei har hovudrollene som kassadame og butikkeigar, men no er dei lei av å ekspedere syltetøy til masete 4 åringar, og forkynner: "Butikken er stengt, for no er det natt!" Dei dreg seg attende til familiekroken, og stenger døra. Her diskuterer dei kva dei skal leike, og vert einige om at dei skal leike gravide damer. Mona tek opp to dokker, viftar med dei og seier forklarande: "Eg skulle føda denne, og du denne". Igjen vert dei scenografar og organiserer rommet og effektane slik at det vert "orntli"

sjukehus med fødestove. Mona kler av seg overallen og strevar med å få dokka under gensen, og spradar så rundt omkring i rommet med ein imponerende mage, ser på Anna: "Skal du ikkje få han inn?" Anna: "Eg får det ikkje til, må legga han ein plass. Eg berre leka at han er inni meg". Mona strevar med å få ei dokke til under gensen. "Skal du ha to du" seier Anna imponert. "Ja tvillingar, nei trillingar" seier Mona begeistra. Sofaen vert omskapt til barselsseng og begge legg seg. Videoobservatøren vert kommandert til å finne ein vaksen som kan vera jordmor. Diverre var ingen ledig, heller ikkje ein 6-åring som var neste alternativet. Motstrebande må dei ta til takke med ein 4-åring som ikkje skjønnte stort av det heile. Dei gravide skuespelarane måtte skifta til regissørrolle, og fortelja kva doktoren skulle gjera. Så set veane inn og ungane kjem følgd av svært så naturlege nyfødtskrik. Mødrene må skifte rolle til sjukepleiersker som tek seg av dei nyfødde, steller dei profesjonelt og legger dei i korgene sine.

Kommentar:

Medan tankane i divergent symbol-leik flyg på fantasien sine lette vengjer i alle retningar, vil borna på *dette* nivået konvergera (samla) tankane om eit fastlagt tema, med faste reglar dei vert einige om. Kva som er "rett" eller "feil" vert vesentleg. Dette stabiliserer leiken, fleire born kan koordinera tankane sine til ein systematisk samanhengande leik. Han får ein logisk aristotelisk oppbyggnad, med byrjing, midtparti og slutt i ein realistisk sekvens. Det verbale får meir og meir å seia. Borna skifter mellom å vera i rolle (skodespelar), fortelja den andre om korleis ho bør oppføra seg og kva ho bør seia (instruktør), eller ha ein felles diskusjon om korleis rammene for leiken skal vera, og korleis "storyen" skal halda fram (dramatkar). Trass den auka verbaliseringa spelar framleis rørslene ei forbløffande stor rolle, særleg blant gutane (dans, koreografi). Også når borna på dette nivået leiker ein meir fabulerande fiksjonsleik med utgangspunkt i eventyr, imitasjon av TV figurar osv., må handlinga ha ein logisk samanheng, der borna er svært nøye med at alt er "rett".

Reservasjonar

Desse tre døma illustrerer dei tre nivåa i reindyrka form, men videomaterialet syner at dette ikkje er nokon eintydig linjær progresjon. I konvergent symbolleik ligg innbakt røyntslene på divergent og sensomotorisk leik. 6-åringen kan veksla

mellom alle tre nivåa avhengig av leikekameratar, leiksituasjon og rammevilkår. Små barn kan "lyfta seg" opp på eit høgre nivå saman med eldre leikekameratar, eller med nokon som er "god" til å leike. Eldre born kan "gå ned" på eit lågare leiknivå, for å utvikla ein leik med yngre barn. Innanfor sine yndlingstema kan ei barnegruppe nå eit svært høgt konvergent symbolnivå. Dersom eit barn vert pressa inn i ein leik der det ikkje får bestemma så mykje, kan reaksjonen bli ein rein sensomotorisk leik ved sidan av dei andre. Videomaterialet gjev eit rikt variert, overraskande og ofte forvirrande bilete som ikkje så lett let seg pressa inn i eit enkelt skjema. Det fysiske miljø og vaksnehaldningane kan radikalt påverka leikenivået positivt og negativt. Vi har difor heile tida måtta retolke, modifisera og nyansera teoriane våre. Den mest interessante, men vanskelegaste jobb har vore å smelta saman psykologisk/pedagogisk leikteori med dramateori.

Det estetisk-dramatiske perspektiv

Dette har vore Heggstad sitt ansvarsområde, men i kontinuerleg diskusjon med heile forskingsgruppa. Ho har analysert rolleleiken med estetiske briller og har utvikla eit estetisk omgrepsapparat for denne analysen. Med utgangspunkt i Sutton Smith (1979, 1990) har ho sett etter kven i leiken som til kvar tid har funksjonen som dramatistar, skodespelar, instruktør/regissør, publikum og scenograf. Dramaturgien i rolleleiken deler ho opp i grunnelement (fabel, figur, tid og rom) og verkemiddel (spenning, kontrast, ritual, rytme og symbolbruk). Når det gjeld form og stil ser ho etter element i leiken som kan klassifiserast som aristotelisk, episk, simultant teater, sosialrealistisk, absurd og symbolistisk (Heggstad, Knudsen, Trageton 1994:70).

Mykje av det som i psykologisk leikforskning blir klassifisert som umogen, usamanhengande, bråkete leik kan få ein heilt annan betydning når ein analyserer leiken ut frå eit estetisk perspektiv. Ofte kan det handla om at barnet improviserer med dramaturgiske verkemiddel som spenning og kontrast t.d. Ved å studera videoopptaka på nytt og på nytt med eit estetisk omgrepsapparat, oppdaga vi komplekse samanhengar der ein tidlegare berre såg usamanhengande rot. Vi oppdaga at dei fleste pedagogiske leikforskarar umedvete har brukt aristotelisk form som "idealformen". Dette stemmer ofte med konvergent symbol-leik hjå dei eldste borna. Men i mange av våre døme, er samanlikning med simultant og absurd teater og improvisasjonskunst ein betre skildring av forma på leiken. Det vert ikkje minst ei oppvurdering av det vi kallar divergent symbol-leik. Vi ser ikkje dette som ein forvirrande, usamanhengande parallelleik, men fleire leiktema

kan gå side om side. Borna har ofte eit vake auge for den andre sitt tema og kan assosiativt laga absurde forbindelseslinjer og spela vidare på sine egne individualistiske idear, utan aristotelisk logisk samanheng med kva dei andre finn på og "rett" rekkjefølgje. Gjennom å analysera leiken med eit dramaturgisk omgrepsapparat kjem leiken sin eigenverdi som estetisk uttrykk tydelegare fram. Han er ikkje berre eit reiskap for kognitiv, kommunikativ og motorisk utvikling.

Vaksenroller

Den tradisjonelle todelinga i aktiv-passiv vaksenrolle fann vi snart vart for grovt skilje. Prosjektet har gjeve oss mange nyanserte tankar om betydningen av mange ulike vaksenroller ein kan ta inn i forhold til leikande barn (Knudsen 1992, Heggstad, Knudsen & Trageton 1994, kap. 7). Vi har på dette område teke utgangspunkt i Wood m.fl. (1980), Åm (1984), Olofsson (1991) og Christie (1992). Knudsen har særleg understreka at ein i val mellom dei ulike aktive vaksenrollene, må ta utgangspunkt i barns leikekultur. Ein må fyrst setja seg inn i den leikekultur som barnehagen og den spesielle barnegruppa har utvikla, og tilpassa vaksenrollen til denne, for at barna skal vidareutvikla sine leiketema på egne premissar.

Eksempelsamlingane vi har produsert av videoopptaka våre syner døme på alle vaksenrollene til Wood: Parallelleikar, leikekamerat, leikerettleiar og talsmann for verkelegheita. Kva vaksenrolle som høver til kva for situasjon og barnegruppe er eit svært vanskeleg spørsmål, som må avgjerast på intuisjon i kvart einskild tilfelle. Christie (1992) har ei oppdeling i 7 ulike vaksenroller: Uengasjert vakt, interessert observatør, iscenesetjar, leikekamerat, leikeleiar, direktør og primadonna. Dette har vore nyttige analysereidskap. Den mest aktive vaksenrollen er *primadonnaen*. Pedagogen er her så leikelysten at ho overtek heile "showet". Christie åtvarar mot denne rollen. Men vi har faktisk registrert døme der ei slik rolle kan vera naudsynt for å setja i gang ein leik. Faren er sjølv sagt at borna vert usjølvstendige og ikkje slepp til med sine idear. Men dersom den vaksne "primadonna" finn eit gunstig tidspunkt å trekkja seg ut av leiken igjen, kan til og med denne vaksenrollen ha sin misjon. På same måte som ein god teaterførestelling eller dramaundervisning kan "primadonnaen" inspirera til seinare sjølvstendig leik innanfor det igangsette temaområde. Ved å studera videoeksempla våre kan studentane lære å skjelna mellom dei ulike vaksenrollene, vurdere verknadene av dei, og sjølv trenast seg i ulike vaksenroller.

Leikekultur og temaval

Barnekultur vert ofte forstått som vaksenkultur for barn (barnebøker, barnefilm, barneteater, musikkskular, kunstskolar for barn osv.). Dette er kulturformidling frå vaksne til barn. Andre er meir oppteke av kultur i betydningen "det som held ei folkegruppe saman", og er på jakt etter barns *eigen* kultur, og er opptekne av kulturmøter mellom likeverdige. Denne kulturen kjem til syne gjennom dei barnekulturelle ytringsformene utan vaksen innblanding. Selmer-Olsen (1990) peikar på at dei fleste barnefolklorister har sett barnekulturalderen til 6-12 år på grunn av den auka betydning jamaldringar har for barns liv. Ytringsformene er språklege ytringar som vitsar, gåter, rim og regler osv. og ulike former for regelleik (paradis, strikkhopping, boksen går, balleikar osv.). I praksis blir dette også kulturformidling ovanfrå og ned, der dei eldste borna lærer opp dei yngre.

I løpet av prosjektida har vi gradvis vorte meir imponert over dei *yngre* borna sin barnekultur i *rolleleiken*. Vår påstand er at dette er ein meir skapande og fleksibel barnekultur enn hjå dei eldre borna. Kvar barnehage skaper sin leikekultur. Dette har Knudsen utvikla som eit hovudperspektiv i analysane av videoopptaka i ein av barnehagane i prosjektet (Heggstad, Knudsen & Trageton 1994, kap. 6). Med referanse til Ehn (1983) Åm (1989), Nilsen (1990) og Meckley (1992) har Knudsen analysert videoane og funne at individuelle barn hadde bestemte ynskjeroller, og barnegruppene hadde spesielle favoritttema som gjekk igjen i heile barnehagen. Det utvikla seg ein felleskultur på bestemte tema. I denne barnehagen dominerte fantasiprega leik (inspirasjon frå eventyr, bøker, TV osv.), og dyreleik. Leikane var jamt fordelt mellom skjult, synleg og open formel (Nilsen 1990). I ein av dei andre barnehagane var derimot barnekulturen dominert av sosialrealistiske tema som spegla familie- og yrkeslivet i bygda.

I motsetnad til den folkloristiske tradisjon gjekk Knudsen aktivt inn med vaksenstimulans (sjå avsnittet om vaksenroller). Vi vil likevel kalla dette ein *barnekultur*, då den vaksne var medleikar på barns premisser, og forsterka og oppmuntra dei i deira kulturskaping.

Gutekultur og jentekultur følgde i vår undersøking velkjende skiljeliner i temaval der *yrkesliv* dominerte hjå gutane og *familie* hjå jentene. Men i motsetning til dei fleste tidlegare undersøkingar var *samleiken* den mest vanlege. Dette kan ha samanheng med den meir aktive vaksenrollen. Samleiken førde til at *familie* interessa auka hjå gutane og *yrkesliv* hjå jentene. Den meir primitive *sensio-*

motoriske leik utan symboltenking vart tilsvarande redusert. Det ser altså ut til at både gutar og jenter presterer meir symbolleik med større variasjon i samleiken, enn i reine gut- eller jente grupper. Motsett vil ei passiv vaksenrolle forsterka dei einsidige gut- og jenteinteressene til eit konservativt kjønnsrollemønster.

Leikekultur og temaval i 6 ulike land (innovasjonsfasen)

Fins det ein internasjonal leikekultur mellom førskulebarn? I ei enkel innovasjonsfase samla studentar ca. 800 enkle leikobservasjonar frå barnehagane i Noreg, Danmark, Sverige, Finland, Tyskland og USA. Dei norske studentobservasjonane fortalde oss at leikekultur og temaval i våre 5 barnehagar verka ganske typiske for barn i norske barnehagar. Utvikla barn frå andre land andre leikekulturar og temaval?

Kulturskilnaden var som venta størst mellom tidlegare Aust-Tyskland og Arizona i USA. Austtyske barn var mest opptekne av det verkelege yrkesliv og familieleik. Dei leikte systematisk og pliktoppfyllande, styrd av leiketøyet. Det var svært lite medieinspirert leik (frå bøker/teikneseriar/TV/video). Borna frå Arizona derimot leikte langt mindre verkeleg yrkesliv- og familieleik. Dei synte ein livlegare, meir kropporientert, til dels voldsom leik (jf. Rasmussen 1992). Leiken var meir individualistisk og fantasiprega, sterkt inspirert av massemedia. Leikobservasjonane frå Danmark og Noreg låg mellom desse ytterpunkta, men nærare dei amerikanske observasjonane, medan dei finske observasjonane minna om dei aust-tyske. Trass interessante kulturskilnader fekk ein likevel ei sterk kjensle av ein felles internasjonal *institusjonell barnekultur*, der rammetilhøva for leiken, skapt av vaksne var temmeleg einsarta. Den vestlege verda er kanskje snart ein global landsby?

Konklusjon/oppsummering

Trass i at vaksenstyrd tematisk aktivitet og årsplanlegging dominerte barnehagedebatten på 80-talet, viste spørjeskjemaundersøkinga vår at leiken var den desiderte hovudaktiviteten. Den viktigaste faktoren for kvalitetsheving av barnehageopphaldet er altså forbetring av rammevilkåra for leiken. I seinare tid har det skjedd ei gledeleg auke i interessa for leik i barnehagen. Men framleis har vi lite konkret dokumentasjon på korleis den dramatiske rørsle/rolleleiken utviklar seg. Våre videoopptak av leiksekvensar utgjer ei slik konkret dokument-

asjonssamling. Vi meiner at barnehagepersonalet må ha grundige kunnskapar både om progresjon, estetikk og kultur i barns dramatiske leik for å kunne leggja til rette for og stimulera denne leiken. Dette kan ein gjera gjennom ein gjennomtenkt oppbygging av eit rikt leikemiljø, og ved å beherska eit repertoar av ulike aktive vaksenroller, tilpassa det einskilde barn og barnegruppe.

Vi arbeider alle tre i førskulelærerutdanning, og ser det som viktig at forskings- resultata må formidlast i ein populær form for å koma til nytte i praktisk undervisning. Difor har vi utvikla ei læremiddelpakke med ei lærebok "Fokus på lek" (Heggstad, Knudsen & Trageton 1994), pluss ein videokassett frå kvar barnehage med i alt ca. 60 redigerte leikdøme. Desse er tekne i bruk i undervisning, også i Sverige, Danmark, Tyskland og USA. Dessutan blir det produsert ein introduksjonsvideo. Læremiddelpakka er tiltenkt førskulelærerutdanninga.

Litteratur:

- Bateson, G. 1976. A theory of play and fantasy. I: J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva red. *Play, its role in development and evolution*. London: Penguin Books.
- Berrueta-Clement, J. R. 1984. *Changed lives. The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19*. Ypsilanti: The High Scope press.
- Brostrøm, S. 1991. Virksomhedsformer og pæd. principper i begynderundervisningen. *Smånyt* 5. København: Center for Småbørnsforskning, DLH.
- Bühler, Ch. 1931. *Kindheit und Jugend*. Göttingen.
- Christie, J. 1992. Teacher education: A key element in improving school play. Paris: ICCP/TASP kongress. Notat.
- Courtney, R. 1982. *Replay*. OISE Press/The Ontario Institut for Studies in Education.
- Ehn, B. 1983. *Skal vi leka tiger? Daghensliv ur kulturell synsvinkel*. Stockholm: Liber.
- Einsiedler, W. 1991. *Das Spiel der Kinder*. Klinkhardt.
- Ekholm, B. & A. Hedin. 1985. *Att arbeta på daghem*. Sverige: Universitetet i Linköping.
- Flugstad, P. 1984. *Drama i barnehagen*. Stavanger lærerhøgskole.
- Gadamer, H. 1965. *Wahrheit und Methode*. Tübingen: JCB Mohr.
- Guss, F. 1992. På jakt etter estetiske kvaliteter i barns symbollek. *Drama 4*.
- Haug, P. & A. M. Presthus. 1991. *Institusjon, tradisjon og profesjon*. Volda.
- Heggstad, K. M. 1990. *Drama og progresjon*. Universitetet i Trondheim.
- Heggstad, K. M., I. Knudsen & A. Trageton. 1994. *Fokus på leik. Estetikk. Progresjon. Kultur*. Høgskolen Stord/Haugesund.
- Hohmann, M, B. Banet & D. P. Weikart. 1989. *Barn i lek og aktiv læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Huizinga, J. 1963. *Homo ludens*. Dansk utgave. Oslo: Gyldendal forlag.
- Hännikainen, M. 1993. *Transition to role play*. NFPF konferanse. Linköping.

- Jowett I. & K. Sylva. 1986. Does kind of preschool matter? *Educational research* 28 (1):21-31.
- Knudsen, I. M. 1992. Hvorfor leker ikke de voksne med barna? *DEBATT* 4.
- Kärrby, G. 1986. *22 000 minutter i förskolan. 5-6 åriga barns aktiviteter, språk och gruppmönster i förskolan*. Sverige: Göteborgs universitet.
- Leontjew, A. N. 1975. *Problemer i det psykiskes utvikling III*. København.
- Lillemyr, O. F. 1990. *Leik på alvor*. Oslo: TANO forlag.
- Lindquist, G. 1990. *Lekens estetik*. Arbetsrapport. Sverige: Högskolan i Karlstad.
- Meckley, A. 1992. *The social construction of young children's play*. Paris: ICCP conference.
- Nilsen, R. D. 1990. *Rollelekens fortellinger*. Rapport nr. 3. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskolen.
- Olofsson, B. K. 1987. *Lek för livet*. HLS Stockholm.
- Olofsson, B. K. 1991. *Varför leker inte barnen*. HLS Stockholm.
- Piaget, J. 1972. *Play, dreams and imitation*. London 1972
- Ressem, T. *Lek for livet!* Oslo: Gyldendal.
- Rasmussen, T. H. *Orden og kaos*. Brønby: Semiforlaget.
- Selmer-Olsen, I. 1990. *Barn imellom - og de voksne*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Sutton Smith, B. 1979. Play as performance. I: B. Sutton Smith, red. *Play and learning*. NY Gartner.
- Sutton Smith, B. 1990. *Dilemmas in adult play with children*. Andreasberg, Germany: ICCP conference.
- Tragetorn, A. 1983. Barns skapande leik 2-7 år. *Barn* 3. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Trageton, A. 1986. *Barns skapande leik 2-7 år*. Oslo: Cappelen forlag.
- Trageton, A. 1992. Gløtt fra et FoU arbeid undervegs. *DEBATT* 2.
- Trageton, A. 1992. *The sensomotoric and role play development 1-7 years*. Paris: ICCP/TASP.
- Vedeler, L. 1987. *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wood, Mc Mahon & Cranstoun. *Working with the under fives*. London: Grant Mc Intyre.
- Øksendal, M. E. 1984. *Rollelek og drama*. Universitetet i Trondheim.
- Åm, E. 1984. *Lek i barnehagen - de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åm, E. 1989. *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.