

## Når fiksjonen møter institusjonen

En kvalitativ studie av femåringers muligheter for å oppleve flyt i dramatisk lek i barnehagen

Birgitte Stien Nordbø

### VEILEDERE

Marianne Nødtvedt Knudsen

Dag Øystein Nome

### Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for Kunstfag/ Humaniora og pedagogikk  
Institutt for Visuelle og Sceniske fag/ Pedagogikk

## Sammendrag

Gadamers og Huizingas filosoferende betraktninger om lekens vesen, beskriver at den er kjennetegnet av en frem- og tilbake-bevegelse, som medfører intensitet og tilstedeværelse, og en følelse av at leken går av seg selv. I følge Csikszentmihalyi krever flyt konsentrert oppmerksomhet og at man ikke er i forhandlinger med andre. Greve og Kristiansen peker på at den dramatiske leken har dårlige vilkår i barnehagen, ettersom mange barn leker i relativt små lokaler, der ulike og gjerne motstridende leker finner sted i samme rom. Nordtømme beskriver «mellomrommet», som et reelt og samtidig fiktivt sted, som blir mest synlig når barna forsvarer dette mot inntrengere. Dette «mellomrommet» ser ut til å stadig bli utfordret i barnehagen. Jeg har undersøkt hva som påvirker femåringers muligheter for å oppleve flyt i dramatisk lek, i barnehagen. For å undersøke dette har jeg gjennomført et feltarbeid i en barnehage, der deltagende observasjon, supplert med intervju har vært datainnsamlingsmetoder. Funnene tyder på at ulike forstyrrelser er hovedgrunnen til at flyten hindres. Funnene viser også at barn klarer å skape «mellomrom», der de kan leke uforstyrret. Barnas kompetanse i improvisasjon og dramaturgi, ser ut til å medvirke til å skape flyt i dramatisk lek. Samspillet mellom barna, påvirker om barna får brukt sin kompetanse. Personalet har stor innvirkning når det gjelder å skape gode rammebetingelser. Deres deltagelse i leken ser i mange tilfeller ut til å hindre brudd og skape både flyt og gode samspill. Jeg diskuterer hvordan rammebetingelsene påvirker barnas muligheter til å oppnå flyt i sin lek. For å verdsette leken som en verdi i seg selv, kreves at man legger til rette for en praksis der barn og ansatte får tid og rom til å gå inn i lekende samspill, slik at leken preges av hengivenhet og tilstedeværelse.

Nøkkelord: Lek, dramatisk lek, barnehage, dramaturgiske elementer, improvisasjon, flyt, rammebetingelser

## Forord

Nå er to år med masterstudier i barnehagekunnskap over. I utgangspunktet var jeg i tvil om jeg skulle ta master i barnehagekunnskap eller kunstfag, ettersom både drama og barnehage er «mine fag». Heldigvis var det et klokt hode som sa at det gikk an å ta en master i barnehagekunnskap, med fordypning i kunstfag, og vinkle masteroppgaven dramafaglig. Takk til Merete Elnan for å peke meg i riktig retning! Jeg vil også takke alle lærere på dette studiet, for inspirerende undervisning og veiledning. Vi har vært et eksklusivt, lite kull. Takk til alle medstudenter, for gode diskusjoner og oppmuntringer, spesielt den siste tiden når vi alle har vært i «bobla».

Tusen takk til mine to veiledere Marianne Nødtvedt Knudsen og Dag Øystein Nome. Hva skulle jeg gjort uten dere? Både jeg og Marianne har ruget på hver vår lille baby. Marianne fødte litt før meg. Endelig er min «masterbaby» klar til å fødes! Tusen takk til Dag som tok over stafettpinnen og hjalp meg den siste etappen.

Tusen takk til min mann Odd Arne, som har styrt skuta, mens jeg har vært i bobla. Takk til mine to forståelsesfulle barn, Helle og Henning. Nå skal jeg snart koble meg på familien igjen og lover å være tilstedeværende mor.

Tusen, tusen takk til personalet og barna i barnehagen, som så raust tok imot og lot meg være en del av deres liv i ti dager. Det har vært en lærerik prosess!

Kristiansand, 01.06.2021

Birgitte Stien Nordbø

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Forord .....	3
1. Innledning .....	8
1.2 Problemstillingen.....	9
1.3 Målgruppe.....	9
1.4 Avgrensninger .....	10
1.5 Data og analysemetoder.....	10
1.6 Begrepsavklaringer .....	10
1.6.1 Dramaturgiske elementer .....	11
1.6.2 Dramatisk lek .....	11
1.6.3 Flyt .....	12
1.7 Strukturen i oppgaven.....	12
2. Teoretiske perspektiver .....	13
2.1 Filosofiske perspektiver på lek .....	13
2.2 Csikszentmihalyis flowbegrep.....	15
2.3 Økende bekymring for lekens vilkår .....	16
2.4 Institusjonelle rom .....	17
2.5 Ansattes deltagelse i lek .....	18
2.6 Lekens dramaturgiske elementer .....	19
2.6.1 Tid .....	20
2.6.2 Rom.....	20
2.6.3 Gjenstand/ rekvisitt .....	21
2.6.4 Figur.....	21
2.6.5 Fabel.....	22
2.6.6 Spenning .....	22
2.6.7 Sjanger .....	22

2.6.8 Fiksjonskontrakt.....	23
2.7 Fiksjonslag.....	23
2.8 Den dramatiske lekens form og struktur.....	25
2.9 Lek som improvisasjon.....	25
2.10 Lek som selvforglemmelse.....	26
2.11 Oppsummering.....	27
3. Metode.....	28
3.1 Mikro og makro perspektiver.....	28
3.2 Vitenskapsteoretisk plassering.....	28
3.2.1 Forskningens ontologiske og epistemologiske forståelse.....	29
3.3 Kvalitativ tilnærming.....	29
3.4 Førforståelse.....	29
3.5 Tykke og tynne beskrivelser.....	30
3.6 Data innsamling.....	31
3.6.1 Utvalg.....	31
3.6.2 Deltagende observasjon.....	32
3.6.3 Forskerens rolle.....	32
3.6.4 Supplerende metoder.....	33
3.6.5 Feltnotater.....	34
3.6.6 Analyse.....	34
3.6.7 Analyse av dramaturgiske elementer i lek.....	35
3.6.8 Tematisk analyse av institusjonelle rammebetingelser.....	35
3.6.9 Narrative beskrivelser.....	36
3.7 Kvalitetssikring.....	37
3.8 Forskningsetikk.....	37
3.8.1 Personvern.....	38
3.9 Oppsummering.....	38

4. Analyse av dramaturgiske elementer i dramatisk lek.....	39
4.1 «Superhelter på Mars»- Observasjon 1 .....	39
4.1.1 Fabel.....	41
4.1.2 Tid.....	41
4.1.3 Rom.....	42
4.1.4 Rekvisitt .....	43
4.1.5 Figur.....	43
4.1.6 Spenning .....	44
4.1.7 Fiksjonskontrakt.....	46
4.1.8 Sjanger .....	47
4.2 «Bursdagen»- Observasjon 2.....	47
4.2.1 Fabel.....	49
4.2.2 Tid.....	49
4.2.3 Rom.....	49
4.2.4 Rekvisitt .....	50
4.2.5 Figur.....	51
4.2.6 Spenning .....	51
4.2.7 Fiksjonskontrakt.....	51
4.2.8 Sjanger .....	52
4.3 Oppsummering .....	52
5. Institusjonell analyse .....	54
5.1 Tid for lek .....	54
5.2 Rom for lek.....	55
5.3 Materiell for lek.....	57
5.4 Ansattes involvering i dramatisk lek .....	58
5.4.1 Organisere og tilrettelegge.....	58
5.4.2 Veilede og støtte .....	59

5.4.2 Berike og inspirere .....	61
5.5 Oppsummering .....	62
6. Diskusjon.....	63
6.1 Hvordan kan ansatte øke kompetansen i improvisasjon og dramaturgi? .....	63
6.2 Finnes det noen steder, der man kan leke uforstyrret i en barnehage? .....	65
6.3 Kan man oppnå flyt i dramatisk lek, i en barnehage? .....	66
6.4 Er det tid og rom for beriking av barns lek? .....	67
6.5 Oppsummering .....	68
7. Avslutning .....	69
7.1 Oppsummering .....	69
7.1.2 Hvordan konstruerer og bruker barn dramaturgiske elementer i dramatisk lek, og hvordan bidrar disse til å oppnå flyt? .....	69
7.1.3 Hvordan påvirker de institusjonelle rammene barnas muligheter til å oppnå flyt? .	70
7.1.4 Hvordan kan barnehagen legge til rette for gode flytopplevelser i dramatisk lek? .	71
7.2 Studiens overføringsverdi.....	73
7.3 Forskningens styrker og svakheter .....	73
7.4 Veien videre.....	73
7.5 Avsluttende ord.....	74
8. Litteraturliste .....	75
9. Vedlegg .....	79
9.1 Informasjonsskriv til foreldre .....	79
9.2 Informasjonsskriv til barnehagen .....	83
9.3 Godkjenning fra NSD .....	86

## 1. Innledning

Jeg husker den innestengte og gode lukten fra utkleddingskisten. Jeg husker alle de magiske stedene inni skogen, under trappa og senga som ble til danskebåten. Jeg husker forhandlingene om hvem som skulle være Ronja Røverdatter. Jeg husker følelsen av hemmelighet. Jeg husker at jeg måtte tisse, men ikke ville gå hjem, for da var det sikkert leggetid. Jeg husker leken i gata, tidlig på 80 tallet.

Gjennom barnehagelærerutdannelsen ble jeg kjent med dramafaget, og jeg elsket at det minnet om den skapende leken, slik jeg husket den fra min egen barndom. Sammen med medstudenter, startet jeg ei teatergruppe. Skaperprosessen i forestillingsarbeidet minnet om barns lek. Vi var et «devising-teater» som skapte forestillinger med utgangspunkt i improvisasjoner rundt impulser og assosiasjoner, og brukte den dramatiske lekens struktur som spillestil.

Jeg begynte å arbeide som barnehagelærer i 2001, og det lekne blikket fra teaterarbeidet har ledsaget meg gjennom disse årene. De siste årene har jeg observert og reflektert over at den dramatiske leken ikke er så spennende, langvarig og kompleks. Jeg har forsøkt ulike måter å inspirere barnas lek og delta sammen med dem, men med en gang jeg har trukket meg ut av leken, så faller den sammen. Hva handler dette om? Kanskje jeg har et romantisk bilde av min egen barndoms lek?

I 2016 leste jeg en praksisnær bok om lek i barnehagen. Forordet av lekforsker Ditte Winther-Lindqvist (2016), bekreftet mine observasjoner. Ifølge Winther-Lindqvists (2016) er leken preget av forhandlinger om hvem, hva og hvor, uten å bli til en felles fordypet fantasilek. Det vil si at barna forblir i regifasen hvor de forhandler om lekens tema og fordeling av roller, i stedet for å komme inn i den fiktive fasen der lekens handling utspiller seg (Avenstrup & Hudecek, 2016, s. 9).

Mange er bekymret for lekens vilkår, for barns rett til fri lek, for økt instrumentalisering av leken og for at det skal bli for lite tid til barns egeninitierte lek (Barnekonvensjonen, 2013; Sundsdal & Øksnes, 2015; Øksnes, 2019). Flere er også bekymret for lekens vilkår innenfor institusjonelle rom (Greve & Kristensen, 2018a; Nordtømme, 2015), og at ansatte har for lite tid til å involvere seg i leken (Karlsen & Lekhal, 2019; Nicolaisen, Seip & Jordfald, 2012)

Dette har gitt meg inspirasjon til å undersøke hvordan barn kan skape så morsom, spennende og nyskapende dramatisk lek, at de gir seg hen til leken, slik at det blir en dyp og kompleks lek, der man opplever å glemme seg selv. Hva skal til for at denne leken kan foregå innenfor institusjonelle rammer? Hvordan kan barnehageansatte legge til rette for at denne leken skal finne sted?



## 1.2 Problemstillingen

Guss (2015) påpeker at dersom vi fokuserer på mangler hos barn og i deres lek, vil dette farge hva vi er i stand til å se og dermed påvirke hvordan vi observerer barns lek og legger til rette for lekpraksis (Guss, 2015, s. 26). Dermed er det tydelig at jeg må undersøke konteksten som leken foregår innenfor. Boka «Lekens flertydighet: Barns lek i en institusjonalisert barndom» (Øksnes, 2019), har gitt meg nye perspektiver på hvordan institusjonene bidrar til å legge premisser for barnas lek.

Gadamer beskriver leken som en dans av frem- og tilbake-bevegelser. Den er ukontrollerbar og avhengig av motpartens trekk (Gadamer, 1960/2012, s. 134 & 136). Målet er å komme i en tilstand der man er fullt ut tilstede og hengir seg til leken (Gadamer, 1960/2012, s. 157).

I denne oppgaven vil jeg undersøke hva som påvirker barnas muligheter til å oppnå flyt i sin dramatiske lek, med et ønske om å avdekke faktorer som kan føre til en bedre lekpraksis. Dette krever ulike synsvinkler. Jeg har derfor valgt å undersøke hvordan den dramatiske leken blir påvirket både fra innsiden, fra barna selv, og fra utsiden, ved de institusjonelle rammebetingelsene. Problemstilling blir dermed:

*«Hva påvirker femåringers muligheter til å oppleve flyt i dramatisk lek, i barnehagen?».*

For å undersøke denne problemstillingen har jeg definert tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan konstruerer og bruker barn dramaturgiske elementer i dramatisk lek, og hvordan bidrar disse til å oppnå flyt?*
2. *Hvordan påvirker de institusjonelle rammene barnas muligheter til å oppnå flyt?*
3. *Hvordan kan barnehagen legge til rette for gode flytopplevelser i dramatisk lek?*

## 1.3 Målgruppe

Målgruppen for forskningen er ansatte og ledelse i barnehagen. Mitt ønske er at funnene i studien vil bidra til å kaste lys over hvordan ansatte legger til rette for, bidrar til, og tenker om barns muligheter til dyp dramatisk lek, ved å bli bevisst på faktorer og selvfølgeligheter som former lekens premisser. Oppgaven henvender seg også til barnehagelærerstudenter, med et ønske om å tydeliggjøre viktigheten av den dramafaglige utdannelsen, som forutsetning for å berike barnas dramatiske lek.

## 1.4 Avgrensninger

Min undersøkelsesplattform er dramatisk lek, flyt og institusjonelle rammebetingelser. Oppgaven fokuserer på den leken som barna selv tar initiativ til og setter i gang. I barnehagen der jeg utførte feltarbeidet, var de opptatt av leken for lekens skyld, at barna selv skulle ta initiativ til leken og at ansatte skulle føle seg frem på når, hvor og hvordan de skulle delta og legge til rette for denne leken. Det blir derfor ikke naturlig å beskrive de instrumentelle sidene ved barnehagens lekpraksis. Instrumentalisering kan forstås som å behandle leken som et middel til å oppnå noe annet (Sundsdal & Øksnes, 2014, s. 57).

For å beskrive hva som karakteriserer leken har jeg valgt ut Gadamer og Huizinga sine filosofiske perspektiver på lek.

Å gjennomføre en full dramaturgisk analyse er for omfattende for denne oppgaven. Jeg har derfor valgt å fokusere analysen på hvordan barna skaper og bruker dramaturgiske elementer i leken. Dette er aktuelt for å undersøke problemstillingen i oppgaven.

Barnehagens temarom ser ut til å ha betydning for barns lek. På grunn av oppgavens omfang kommer jeg ikke inn på temarom, men beskriver betydningen av transformative muligheter i rom og materialer.

Jeg har valgt å knytte tidligere forskning inn i kapittelet om teoretiske perspektiver.

## 1.5 Data og analysemetoder

Dataene som denne studien bygger på, er hentet inn gjennom deltagende observasjon i en barnehageavdeling med 25 barn. Det er femåringene som har vært deltagere i studien. Som et supplement, for å få et dypere bilde av problemstillingen, har jeg foretatt et løst strukturert intervju med barnehagelæreren som hadde det pedagogiske ansvaret på avdelingen. For å undersøke hvordan flyten blir påvirket i leken, har jeg analysert to kontrasterende lekobservasjoner, med tanke på hvordan barna skaper og bruker dramaturgiske elementer i leken. For å analysere hvordan institusjonens rammebetingelser påvirket leken, har jeg gjennomført en tematisk analyse av feltnotatene og intervjumaterialet.

## 1.6 Begrepsavklaringer

Jeg vil nå forklare underliggende begreper som brukes i denne oppgaven.

### 1.6.1 Dramaturgiske elementer

Ordet «dramaturgi» betyr «det dramaturgen gjør» (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2015, s. 19). Det finnes ulike måter å forstå dramaturgibegrepet på, men i denne oppgaven vil jeg bruke definisjonen der dramaturgi blir betraktet som læren om dramaets struktur og virkning. Definisjonen omfatter blant annet dramaets grunnelementer som *tid*, *rom*, *figur* og *fabel*, samt *sjanger* og *form* (Gladsø et al., 2015, s. 20). I kapittelet om lekens dramaturgiske elementer, vil jeg vise hvordan forståelsen av dramaturgiens grunnelementer omdefinieres, og med bakgrunn i dette vil jeg derfor legge til elementene *gjenstand /rekvisitt* (Guss, 2015), *spenning* og *fiksjonskontrakt* (Gladsø et al., 2015, s. 186; Szatkowski, 1989, s. 29-30).

### 1.6.2 Dramatisk lek

Begrepet «dramatisk lek» kommer av dens slektskap med teaterkunsten (Guss, 2015, s. 29). Fenomenet har fått ulike navn, ettersom det har blitt forsket på fra ulike fagvinkler. Guss (2015) anvender begrepet «lekedrama» (Guss, 2015). Begrepet «rollelek» er mest brukt blant barnehageansatte. I følge Guss (2015) kan «rollelek» være misvisende da barn gjerne kan forestille seg selv i lekeverdenen og ikke kun portrettere en annen rolle (Guss, 2015, s. 23). Åm (1989) bruker begrepet «sosial fantasilek», om lek som er «på liksom», der barna i fellesskap dikter mens de handler (Åm, 1989, s. 20). «Sosial fantasilek» viser til at denne typen lek er «sosial». Gjervan (2013) forklarer at dramatisk lek kan foregå både alene eller sammen med andre, og argumenterer derfor mot å definere denne typen lek som «sosial» (Gjervan, 2013, s. 4). Slade (1954/1974) skiller mellom projisert og personlig lek. Den projiserte leken handler om å gi liv til objekter og figurer, mens den personlige leken handler om å bruke seg selv og sin egen kropp i dramaet (Slade, 1954/1974, s. 18).

Jeg velger å støtte meg til Reistad (2001) sin definisjon av dramatisk lek som «*barnets spontane uttrykk for tanke-følelse ved bevegelse, stemme og ved animering av objekter/dukker i fiksjonens lekeunivers.*» (Reistad, 2001).

Gjervan, Guss, Reistad, Slade og Åm benytter ulike betegnelser for den fiksjonelle leken, det vil si en lek der barna (ubevisst) bruker dramafagets virkemidler, enten de leker personlig lek, der de iscenesetter seg selv, eller de leker projisert lek, der fiksjonen utspiller seg gjennom figurer og objekter. Jeg kommer heretter til å bruke betegnelsen «dramatisk lek», da denne beskriver lekens dramatiske karakter.

### 1.6.3 Flyt

Min forståelse av flytbegrepet støtter seg på Csikszentmihalyi`s definisjon av flyt, som den helhetlige følelsen som finner sted, når man handler med total involvering (Csikszentmihalyi, 2014, s. 136). Begrepet blir omtalt som en del av den teoretiske forankringen.

### 1.7 Strukturen i oppgaven

I kapittel 1 beskriver jeg min bakgrunn for valg av problemstilling, basert på min erfaring som barnehagelærer, og bekymringer for lekens vilkår. Jeg beskriver kort hvilke metoder som er brukt i denne oppgaven, samt avklarer viktige begreper. I kapittel 2 forankrer jeg problemstillingen gjennom et teoretisk rammeverk som ser på filosofiske perspektiver på lek, flytbegrepet, institusjonell lek og dramatisk lek. I kapittel 3 beskriver jeg oppgavens vitenskapsteoretiske forståelse, samt metoder for innhenting av data og analyser. I kapittel 4 analyserer jeg to lekobservasjoner. I kapittel 5 analyserer jeg institusjonelle rammebetingelser. I kapittel 6 diskuterer jeg funnene i studien og drøfter hva slags betydning disse kan ha for barnehagens praksis. I kapittel 7 oppsummerer jeg oppgaven og besvarer problemstillingen.

## 2. Teoretiske perspektiver

For å undersøke hva som påvirker flyt i barns dramatiske lek, vil jeg nå forankre dette ved å se på filosofiske perspektiver på lek, og videre ved å se på hva som kjennetegner flyt. Deretter vil jeg beskrive teoretiske perspektiver på lek innenfor institusjonelle rammer og hvordan lekens dramaturgi kommer til syne gjennom de dramaturgiske elementene.

### 2.1 Filosofiske perspektiver på lek

Det finnes ulike måter å forstå fenomenet lek. I denne oppgaven ligger fokuset på en filosofisk tilnærming til lek, der lek har en verdi i seg selv, for den som leker- og ikke som et middel til å oppnå andre mål. Jeg vil derfor se til den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) og den nederlandske kulturhistorikeren Johan Huizinga (1872-1945) sine filosofiske perspektiver, da de begge har påvirket hvordan vi forstår lekbegrepet i dag.

Gadamer (1960/2012) bruker begrepet «spill» ganske synonymt med begrepet lek, og ser dette i forbindelse med kunsterfaring (Gadamer, 1960/2012, s. 132). Jeg velger her å oversette ordet «spill» til «lek». Gadamer beskriver kunstverkets væremåte. Dette kan tolkes som lekens væremåte. I følge Gadamer (1960/2012) handler det ikke om forholdet mellom lekerne, ikke om deres sjelelige tilstand eller om subjektets frihet. Det handler om lekens væremåte (Gadamer, 1960/2012, s. 132). Leken er en motsetning til en verden, som er preget av formålenes alvor. Leken oppfyller bare sitt formål, når de lekende går opp i leken. Det er lekens eget alvor som gjør leken til en lek. De lekende kan ikke forholde seg til leken som en gjenstand, men må gå opp i leken, ellers risikerer de å ødelegge leken (Gadamer, 1960/2012, s. 133). Leken har sitt eget vesen, uavhengig av lekernes bevissthet. Leken blir bare fremstilt gjennom de som leker og kjennetegnes av en bevegelse som går frem og tilbake, uten et bestemt sluttmaal, men fornyer seg i en stadig gjentakelse (Gadamer, 1960/2012, s. 134). Frem- og tilbake-bevegelsen er uanstrengt, uten formål og hensikt, og den går av seg selv. Lekeren går opp i leken og opplever dette som en avlastning, noe som viser seg i lekerens ønske om gjentakelse og stadig selvfornyelse (Gadamer, 1960/2012, s. 135). I følge Gadamer (1960/ 2012) holder frem- og tilbake-bevegelsen oss fokusert. Bevegelsen har ikke noe mål og det er ingen steder der bevegelsen stopper. Denne mangelen på styring og retning gjør leken uforutsigbar (Gadamer, 1960/2012, s. 135).

Huizinga beskriver lekens natur og betydning som et kulturelt fenomen, noe som kan bidra som en utvidelse av Gadamers filosofiske betraktninger.

Leken lar seg ikke definere, men er et hovedtrekk ved det å være et levende vesen, påpeker Huizinga (Huizinga, 1949/1998b, s. 7). Selv om leken ikke lar seg definere, kan man undersøke hva som karakteriserer lek. Huizinga (1949/1998) ser på lekens sosiale karakteristika. 1. *All lek basert på frivillighet* (Huizinga, 1949/1998b, s. 8). Man kan ikke bestemme at noen skal leke. Kjernen til friheten ligger i lysten. Det er ikke pålagt gjennom fysiske behov eller moralske forpliktelser. Det er aldri en oppgave, men gjøres i fri tid. 2. *Lek er ikke det virkelige liv* (Huizinga, 1949/1998b, s. 8). Det handler heller om å ta et steg ut av det virkelige livet og inn i en midlertidig sfære, som er verdifull og tilfredsstillende i seg selv. Leken pryder livet, forsterker det og er derfor en livsviktig funksjon for individet. 3. *Leken har sin egen tid og sitt eget sted, sin egen retning og sin egen betydning* (Huizinga, 1949/1998b, s. 9). Når leken er ferdig lekt, blir den overført som en skatt gjemt i minnet. Den kan gjentas når som helst. Dette er lekens mest essensielle kvalitet, påpeker Huizinga (1949/1998). Videre forklarer Huizinga (1949/1998) at gjentakelser også ligger i lekens struktur. Leken har ikke bare sin egen tid. Den har også sitt eget sted, gjerne avgrenset av lekerne på forhånd, enten fysisk eller idealistisk, for å skape sin egen verden avgrenset fra virkeligheten. I denne lille verdenen hersker lekens egen orden. Den minste fravikelse fra denne ordenen vil ødelegge leken (Huizinga, 1949/1998b, s. 10). Huizinga (1949/1998) påpeker at leken trollbinder. Den griper lekerne og bringer rytme og harmoni, spenning, uforutsigbarhet og risiko. Spenningen forløses i det man oppnår suksess (Huizinga, 1949/1998a, s. 10).

All lek har sine egne regler, som bestemmer hva som gjelder. Dersom man bryter reglene, vil leken falle sammen. En «leke-ødelegger» bryter reglene og dermed også lekens magiske illusjon, forklarer Huizinga (Huizinga, 1949/1998b, s. 11). Lek fører til fellesskap, en følelse at man har vært sammen om noe viktig, og varer selv etter at leken er ferdig. Leken ledsages ofte av en følelse av hemmelighet; den tilhører bare lekerne, og står i kontrast til verden utenfor leken, og menneskene som ikke er en del av leken (Huizinga, 1949/1998a, s. 11).

Både Gadamer og Huizinga beskriver lekens vesen og natur. Ut fra deres beskrivelser kan man forstå leken som noe universelt, men i denne oppgaven undersøker jeg den institusjonelle leken. Det vil si at jeg oppfatter konteksten som en viktig premissgiver for leken. I det videre vil jeg se på hva som kjennetegner flytopplevelser. Deretter vil jeg se på de institusjonelle rammene, som legger premisser for at flyt kan oppstå i barnehagen.

## 2.2 Csikszentmihalyis flowbegrep

Den ungarsk-amerikanske psykologen Mihaly Csikszentmihalyi har forsket på hvorfor lek oppleves som en belønning i seg selv (Csikszentmihalyi, 2014, s. 36). For å undersøke dette, har Csikszentmihalyi analysert erfaringene til mennesker involvert i ulike former for lek (play), som for eksempel sjakk, dans, musikk-komponering, basketball (Csikszentmihalyi, 2014, s. 135). Kvalitetene som gjorde disse spill/ lekene så «enjoyable», var at a) personen kan konsentrere seg om et begrenset stimulansområde, b) personen kan bruke sine ferdigheter i møte med klare krav, c) personen glemmer sine egne problemer, d) personen glemmer sin egen identitet, e) personen får en følelse av å ha kontroll over miljøet og f) dette kan resultere i en opplevelse av å være utenfor seg selv, samtidig som man går inn i seg selv og opplever seg selv som en del av noe større (Csikszentmihalyi, 2014, s. 135).

Csikszentmihalyi (2014) definerer «flyt» som den helhetlige følelsen som kommer, når man handler med total involvering. Det er en tilstand der handling utløses av ny handling, med en indre logikk, uten at man bevisst påvirker det. Opplevelsen av flyt handler om at tiden bare flyter av sted. Man føler seg som en del av noe større, som uten motstand bare flyter fra det ene til det andre. Opplevelsen av flyt henger sammen med aktiviteten, men lek er ikke synonymt med flyt, påpeker Csikszentmihalyis (Csikszentmihalyi, 2014, s. 136-137). Et menneske i flyt er bevisst på sine handlinger, men ikke på bevisstheten i seg selv. Med en gang man ser aktiviteten fra utsiden, er det brudd i flyten. Denne konsentrasjonen klarer man ikke å holde i lang tid, uten øyeblikk av brudd. I en periode med flyt, tenker man ikke på andre ting. Flyt ser ut til å bare forekomme, dersom oppgaven er overkommelig ut ifra egne ferdigheter. Aktivitetene som oftest medfører flyt har gjerne tydelige regler, som for eksempel i et spill (Csikszentmihalyi, 2014, s. 138). I følge Csikszentmihalyi (2014) må konsentrasjonen fokuseres på et begrenset område. For å sikre dette, må forstyrrende stimuli holdes utenfor oppmerksomheten. Når man blir fullstendig oppslukt av aktiviteten, blir egoistiske betraktninger irrelevante. Flyt krever at man ikke er i forhandlinger med andre, da spillets regler baserer seg på frivillighet og spillerne følger de samme reglene. Dette blir bare mulig i aktiviteter som er forståelige, definerbare og håndterbare. Opplevelsen av selv-forglemmelse betyr ikke at man mister kontakten med seg selv. Ofte blir man veldig bevisst på indre prosesser (Csikszentmihalyi, 2014, s. 141). Flyt er en tilstand av bekymringsløshet, der man ikke reflekterer over muligheten for å miste kontrollen. Senere, når personen reflekterer over erfaringen, vil denne sannsynligvis oppleve at han hadde adekvate ferdigheter for å møte omgivelsenes krav. Denne refleksjonen kan være viktig del av et positivt selvbylde (Csikszentmihalyi, 2014, s. 142).

Flytopplevelsen krever også at den er sammenhengende, ikke har motstridende krav til handlinger, og gir klare og entydige svar på personens handlinger. Dette kan skje ved å begrense bevisstheten til noen få muligheter, slik at det blir tydelig hva som er bra og dårlig. (Csikszentmihalyi, 2014, s. 144).

Csikszentmihalyis (2014) fant at elementene som påvirket opplevelsen av flyt henger nøye sammen og er avhengige av hverandre. Ved å begrense stimulanseområdet, kan man fokusere handlingene sine og ignorere forstyrrelser. Resultatet kan da bli at man opplever kontroll over situasjonen. (Csikszentmihalyi, 2014, s. 145-146). Noen mennesker ser ut til å kunne fokusere bevisstheten, slik at de selv begrenser stimulanseområdet. De fleste ser imidlertid ut til å være avhengige av ytre faktorer, for å komme i en tilstand av flyt, hevder Csikszentmihalyi. (Csikszentmihalyi, 2014, s. 146). Intensiteten av flyt vil være avgjørende, for å bestemme om en aktivitet er en belønning i seg selv (Csikszentmihalyi, 2014, s. 150).

### 2.3 Økende bekymring for lekens vilkår

Rammeplanen for barnehagens formål og innhold (2017) presiserer lekens sentrale plass i barnehagen. Leken skal anerkjennes og gis gode vilkår, blant annet ved at barnehagen inspirerer til og gir rom for ulike typer lek (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ifølge barnekonvensjonens artikkel 31 (1989) skal alle barn ha rett til hvile, fritid og lek. (Barnekonvensjonen, 1989). I 2013 presiserte FN en retningsgivende tolkning av denne artikkelen. Her beskrives en bekymring for at mange barn har en hverdag, som er avskåret fra en selvsagt mulighet til lek. Det understrekes et behov, for å sikre barn tid og rom til spontan lek. I tillegg hevdes det at voksne ofte mangler evnen til å støtte opp om barns lek og være sammen med dem på en leken måte (Barnekonvensjonen, 2013; Sundsdal & Øksnes, 2015).

Sundsdal og Øksnes (2015) viser til en økende bekymring for de vilkårene som institusjonelle rammer tilbyr barns lek. Leken har flyttet seg fra gata til pedagogiske institusjoner, en arena der voksne organiserer (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 2). Forfatterne beskriver et fokus på å minimere risiko for farer og et ønske om å øke lekens læringsutbyttepotensial, som en tendens i den institusjonaliserte barndommen (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 2). Dette kan føre til at pedagoger finner det utfordrende å legitimere den spontane leken og at barn får færre muligheter for å leke fritt. Videre har Sundsdal og Øksnes (2015) en oppfatning av at det er få som stiller spørsmål ved institusjonaliseringen av barns lek og barns muligheter for å drive med egne prosjekter (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 3).



## 2.4 Institusjonelle rom

Nordtømme (2015) har forsket på barnehagebarns lekeerfaringer med rom og materialitet, og definert tre rom: hovedrommet, mellomrommet og bakrommet. Disse er både fysiske, konkrete rom og sanselige, fiksjonelle rom. (Nordtømme, 2015, s. 2). Av disse rommene er det særlig interessant å se nærmere på mellomrommet. Mellomrommet beskriver Nordtømme (2015) som et sanselig improvisasjonsrom. Dette rommet skapes imaginært eller visuelt i leken, slik at barna kan avgrense sin aktivitet, samtidig som de er en del av et større fellesskap. Dette rommet kommer tydelig frem, når barna forsvarer rommet mot inntrengere (Nordtømme, 2015, s. 3-4). Nordtømme (2015) viser hvordan barn «gjør rom» og hvordan ulike leker foregår parallelt, og både trues og opprettholdes av nærheten til hverandre (Nordtømme, 2016, s. 155).

Greve og Kristensen (2018) har forsket på det fiksjonelle rommets møter med det fysiske rommet i barnehagen. Her fant de trange kår for den dramatiske leken. Barnehagebyggenes utforming gir få muligheter til å leke avskjermet og uforstyrret i små grupper. For mange barn i små rom skaper dårlige vilkår, og den stadige økningen av antall barn innenfor samme arealet som tidligere, har gitt økt press på de fysiske rommene (Greve & Kristensen, 2018b, s. 175).

Greve og Kristensen (2018) sin forskning tyder på at det kan være vanskelig for personalet å finne egnede steder, der barn kan oppnå fordypet lek og samspill i mindre grupper (Greve & Kristensen, 2018a)<sup>1</sup>. Dette handler om barnehagedagens kompleksitet og vanskeligheter med å finne fleksible løsninger, som er gode for hele barnegruppen. Andre barn medvirker også til å skape brudd i leken, og ulike leker med ulike agendaer på samme sted, kan være årsaken. Forskerne finner likevel eksempler på at barn klarer å bygge et fiktivt rom i rommet, slik at de opplever å bli mindre forstyrret av omgivelsene. Dersom barnet får være i sitt fiksjonsrom uten avbrudd, kan leken vare lenge, ofte oppimot 45 minutter (Greve & Kristensen, 2018b, s. 171). Greve og Kristensen (2018) fant at personalet hadde erfaringer med at rom påvirket leken, for eksempel i rom med mye gjennomgangstrafikk, dårlig akustikk og manglende ventilasjon (Greve & Kristensen, 2018b, s. 172-173).

Greve og Kristensen (2018) fant at det fysiske rommet og objektene må ha transformative egenskaper, samtidig som det også innebærer at lekerne har en innstilling, slik at transformerende handlinger og samhandling kan oppstå. Rekvisitter og objekter som kan virke transformerende, får dermed en viktig betydning for den dramatiske leken (Greve &

---

<sup>1</sup> Greve og Kristensen er inspirert av Hansen og Høyland (2012) sin forskning om rommenes egenskaper (Hansen & Høyland, 2012, s. 28).

Kristensen, 2018b, s. 173-174) Det transformerende rommet har mange muligheter for å invitere til den dramatiske lekens transformasjon fra virkelighet til fiksjon, noe som gir unike scenografiske muligheter (Greve & Kristensen, 2018b, s. 174). Det fiktive stedet skapes i øyeblikket av barna og de ansatte som deltar i den dramatiske leken. Dette kan komme i konflikt med andre mennesker, som «bebor» stedet på en annen måte, og dermed ikke har samme indre forestillinger av stedet og objektene (Greve & Kristensen, 2018b, s. 174).

## 2.5 Ansattes deltagelse i lek

Karlsen og Lekhal (2019) har forsket på tid brukt på fri lek i barnehagen. De fant at barn brukte 60 % av dagen på fri lek, mens de ansatte brukte 14,5 % av dagen til å være aktive med i barnas frie lek (Karlsen & Lekhal, 2019).

Thoresen (2019) forklarer at synet på personalets deltagelse i lek har endret seg over tid, påvirket av ny tenkning og forskning på feltet (Thoresen, 2019, s. 33). Rammeplanen for barnehagen (2017) beskriver lekens sentrale plass i barnehagen, der den har en tydelig verdi i seg selv. Leken skal være utgangspunkt for at barna får oppleve glede, humor, engasjement og spenning, og det er barnehagens oppgave å legge til rette for dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Videre definerer rammeplanen personalets oppgaver for å ivareta barnas behov for lek. Personalet skal blant annet organisere rom, tid og lekemateriale, slik at dette kan være inspirasjon for ulike typer lek. De ansatte skal legge til rette for utvikling av leketemaer og bidra til felles erfaringer som gir barna inspirasjon til leken. Videre skal personalet veilede, støtte, ta initiativ til, og berike leken på barnas premisser. Personalet må være bevisst på egen rolle og deltagelse i leken og gjøre noen vurderinger omkring denne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21).

Det finnes ulike måter og innganger til å delta i barnas lek. Ifølge Thoresen (2019) kan personalet øve opp dramaturgisk og improvisatorisk kompetanse som kreves for å delta i lekende samhandlinger (Thoresen, 2019, s. 37). Thoresen (2019) forklarer at den dramaturgiske kompetansen kan gi innspill til hvordan man kan sette i gang lek, hvordan den kan bygges opp, hvordan karakterenes væremåte og handlinger kan være, og hvordan man kan bruke dramatiske virkemidler, for å bidra til spenning og fremdrift. Man trenger også kompetanse i improvisasjon. Dette handler om å være til stede i øyeblikket, slik at man spontant og assosiativt aksepterer og lar seg rive med av de retninger leken tar. Ifølge Thoresen (2019) må ansatte gi slipp på kontroll og pedagogiske mål for leken, og dermed våge å sette seg selv på spill (Thoresen, 2019, s. 37).

Å være en engasjert leker, handler om tilstedeværelse, ikke bare fysisk, men i spontane og fantasifulle samspill, der man finner en balanse mellom å gi og motta (Thoresen, 2019, s. 42). Denne balansen blir dermed viktig, om deltagelsen skal føre til en frem- og tilbake-bevegelse, slik Gadamer beskriver kjennetegnet ved lekens vesen (Gadamer, 1960/2012, s. 135). Når man deltar i leken sammen med barna, kreves sensitivitet overfor barnas ulike behov i leken (Thoresen, 2019, s. 41).

Personalets deltagelse i lek følger hovedsakelig tre tilnæringsmåter, ifølge Greve og Løndal (2015): tilnærming basert på overvåkning, tilnærming ved å ta initiativ og inspirere, og deltagende og interagerende tilnærming. Overvåkning, uansett om den er basert på sikkerhet eller regler, ser ut til å hemme barnas lek. Forskerne ser på det som viktig at personalet deltar gjennom å ta initiativ, inspirere, delta og interagere i leken, gjennom å vise pedagogisk sensitivitet og takt (Greve & Løndal, 2015, s. 461). For at barns lek skal vare over tid og foregå uten for store konflikter, ser det ut til å bero på ansattes deltagelse (Greve & Løndal, 2015, s. 476). Ifølge Greve og Løndal (2015) må ansattes deltagelse i barnas lek balansere mellom å være til stede for barna og å invadere barnas lek. Dette handler om å vise sensitivitet i interaksjonen med barna. Det kreves både kunnskap og tilstrekkelig deltagelse, for å kunne utvise taktfull pedagogisk dømmekraft (Van Manen, 1993), hevder Greve og Løndal (Greve & Løndal, 2015, s. 477).

## 2.6 Lekens dramaturgiske elementer

Lekens dramaturgi er ikke en bevisst prosess hos barnet, men oppstår i en fiksjonsskapende prosess der barnet glemmer seg selv (Gladsø et al., 2015, s. 214).

For å undersøke hva som skal til for å kalle et fenomen en dramatisk fiksjon, kan vi se på teaterfagets grunnelementer. Teaterets grunnelementer er ikke gitt en gang for alle, men hver generasjon bestemmer hva de anser som teaterets vesen og hovedelementer (Gladsø et al., 2015, s. 185). I veiledning til mønsterplan for grunnskolen fra 1987 (Grunnskolerådet, 1988, s. 10-11), ble grunnelementene *rom*, *tid*, *figur* og *fabel* beskrevet som grunnelementer i dramatisk fiksjon. Disse elementene ser fremdeles ut til å være aktuelle i dagens dramaturgiske forståelse og blir fra rundt 1990 oppfattet som teaterets grunnsteiner (Gjervan, 2013; Gladsø et al., 2015; Guss, 2015).

I senere tid er elementene *spenning* og *fiksjonskontrakt* lagt til som dramaturgiske grunnelementer (Gladsø et al., 2015, s. 186; Szatkowski, 1989). Guss (2015) argumenterer for å legge til elementet *gjenstand* (rekvisitt), ettersom det er sentralt i den dramatiske leken (Guss, 2015, s. 41). Selv om flere argumenterer for andre elementer eller redefinering av

elementene (Gladsø et al., 2015, s. 186-187), velger jeg videre å forholde meg til *rom, tid, figur, fabel*, samt *spenning, fiksjonskontrakt og rekvisitt*. Jeg vil legge til elementet «*leketema*», som en del av elementet fabel. Å ha en felles forståelse av lekens tema, vil få konsekvenser for forståelsen av for eksempel figur, rom og fabel, og er et element som også finnes i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Jeg vil nå beskrive de dramaturgiske elementene, for å få en forståelse av hvordan disse kan brukes for å analysere dramatisk lek senere i denne oppgaven. De dramaturgiske elementene er delvis beskrevet i en teaterfaglig sammenheng, men dette er også en del av dramaturgien i lek. Dette betyr at skuespilleren i teateret kan sammenlignes med barnet i leken, med henvisning til lekens nære slektskap med teateret (Guss, 2015, s. 29).

### 2.6.1 Tid

I følge Gladsø et al. (2015) er dramaturgi arbeidet med tidens romlige og bevegelige aspekter. Dette handler om hvor lang tid det hele skal vare, hvor stor tid hver enkelt del skal få, hvor mye tid som skal forløpe i fiksjonen sett i forhold til sann tid og hvordan dette skal vises frem. På mikronivået vil dette handle om blikk, pauser, replikker, handling, gester og bevegelser (Gladsø et al., 2015, s. 199). Tid kan på ulike måter spille en rolle, iscenesettes, brukes som virkemiddel og være en avgjørende del av dramaturgien (Gladsø et al., 2015, s. 200).

Guss (2015) beskriver barnets uttrykk for symbolsk tid i den dramatiske leken. Barnet bruker lysforhold, utkleddning, fortellerens forklaring eller en rollefigurs replikk, for å markere for eksempel tid på døgnet eller årstid (Guss, 2015, s. 41).

### 2.6.2 Rom

Rom kan både begrense og gi muligheter. Det scenografiske arbeidet består i å skape om det reelle rommet, til et fiktivt rom (Gladsø et al., 2015, s. 202). Opplevelsen av rom henger sammen med kropp, forestillingsevne og sanser. I leken er man i både det fiktive rommet og det virkelige rommet samtidig, men rommet er materielt og oppfattes gjennom våre sanser (Gladsø et al., 2015, s. 200). I følge Gladsø et al. (2015) danner rommet den fysiske rammen rundt handlingen og er derfor en viktig forutsetning for fiksjonen og det dramaturgiske arbeidet (Gladsø et al., 2015, s. 200). Det kan være selve stedet som gir inspirasjon til iscenesettelsen, for eksempel ved sine fysiske kvaliteter. Rommets form, størrelse, materialer, lysforhold og akustikk kan brukes som viktige elementer i en forestilling (Gladsø et al., 2015, s. 201). Gladsø et al. (2015) påpeker videre at ulike rom, gir ulike forutsetninger og kan

transformeres med enkle virkemidler, for å gi handlingen og rommet en helt annen betydning. En fiksjonskontrakt om hvordan dette rommet skal forstås, er viktig for å kunne forestille seg det fiktive stedet. Denne opplevelsen forsterkes ved lekernes bevegelser i rommet (Gladsø et al., 2015, s. 202).

Det fiksjonelle stedets møter med det reelle rommet kan i mange tilfeller være konfliktfylt. Greve og Kristensen (2018) hevder at dersom mange barn deltar i leken, kan det bli for mange manusforfattere, dramaturger og regissører. Dette kan føre til for mange brudd og forstyrrelser i kampen om å skape en felles fabel, slik at leken går i oppløsning. I barnehagen er det mange barn samlet i samme fysiske rom, som kjemper om å skape sitt eget fiksjonelle sted (Greve & Kristensen, 2018b, s. 165).

### 2.6.3 Gjenstand/ rekvisitt

Guss (2015) argumenterer for å legge til «gjenstand» som et ekstra grunnelement, da den har en sentral funksjon i den dramatiske leken. Guss (2015) forklarer at barn som ikke enda har utviklet evnen til å fremkalle bilder av gjenstander som ikke er til stede, får impulser til symbolsk lek fra de konkrete gjenstandene som finnes på stedet. Etter hvert som denne evnen utvikles, får barnet impulser fra indre bilder. Da kan barnet få ideer til handlinger, uten å ha en konkret gjenstand som passer til handlingen, men isteden bruke assosiativ tenkning og anvende en gjenstand som ligner, som et symbol på det tenkte objektet. Når barnet utvikler abstrakt tenkning og assosiasjonsevne, kan de fremstille forestillingene uten gjenstander, med imaginære gjenstander (Guss, 2015, s. 41-42). Jeg vil videre bruke ordet «rekvisitt», ettersom dette har en tydeligere teaterreferanse.

### 2.6.4 Figur

Elementet figur, brukes ofte synonymt med kropp. I tillegg til å bruke egen kropp i leken, gir barnet også liv til sin rollekarakter. Ved å bruke kropp, stemme, dialog/ lyd og rekvisitter på en symbolsk måte forvandler barna seg både fysisk og mentalt, mens de skaper rollefigurene gjennom dennes handlinger og fremtoning, hevder Guss (2015). Barna kan fremstille seg selv, eller en annen persons handlinger som har gjort inntrykk. Ved å spille seg selv, kan barnet også utforske egne indre forestillinger, i den aktuelle situasjonen (Guss, 2015, s. 41).

I følge Gladsø et al. (2015) opplever, sanser og erkjenner man verden gjennom kroppen. Kroppen og måten den fiksjonaliseres er et viktig element i teater (Gladsø et al., 2015, s. 202). Skuespilleren tar i bruk ulike virkemidler som for eksempel bevegelser, gester og kostyme for

å fiksjonalisere kroppen. Fiksjonaliteten kommer til uttrykk gjennom ulike grader av karakterspill og avhenger av om skuespilleren er i rollen som seg selv, eller en rollefigur (Gladsø et al., 2015, s. 202-203).

#### 2.6.5 Fabel

Guss (2015) beskriver fabelen som en fortettet skisse av handlingen i leken. I den dramatiske leken er fortellingen ikke bestemt på forhånd, men et resultat av impulsive utbroderinger og forvandlinger, selv om den kan være inspirert av et kjent opplevelsesmateriale. Situasjonene oppstår ut ifra assosiasjoner og innspill, på en spontan måte (Guss, 2015, s. 40-41).

Jeg vil argumentere for å legge til «tema», som en del av kategorien «fabel». Det er viktig å forstå lekens tema, ettersom dette påvirker lekens innhold og handlingsmuligheter. I Rammeplan for barnehagen (2017), beskrives personalets ansvar for å bidra til at barn får felles erfaringer som kan utgjøre et grunnlag for leken og utviklingen av leketema (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

#### 2.6.6 Spenning

Gjennom dramatisk lek, kan barna søke etter spenning og risiko. Enkelte leketemaer som tapt/funnet, fare/redning og død/gjenoppstandelse vendes stadig tilbake til (Gladsø et al., 2015, s. 215). I følge Szatkowski kan spenning komme til uttrykk på handlingsplanet, for eksempel ved å uttrykke hva som kommer til å skje med karakterene. Spenningen kan også komme til uttrykk ved virkemidlene som tas i bruk for å fortelle historien (Szatkowski, 1989, s. 29). I dramatisk lek bygges ikke spenningen opp mot ett høyde- og vendepunkt, men høydepunktet oppsøkes ofte flere ganger (Gladsø et al., 2015, s. 216).

#### 2.6.7 Sjanger

Guss (2015) skiller mellom den reproduktive sosialrealistiske leken og den nyskapende, transformativ leken. Leken kan ofte være en kombinasjon av disse lekesjangrene (Guss, 2015, s. 28).

Den sosialrealistiske leken har ofte begrensede handlings- og deltagelsesmuligheter. Leken kan gi færre muligheter for nye uttrykksmåter, meninger og betydninger (Guss, 2015, s. 28). Familie, sykehus og butikk er eksempler på sosialrealistiske leker. «Bursdagen», som jeg analyserer senere er i denne kategorien.

Den transformative leken er gjerne nyskapende. Barna dikter opp situasjoner, som de ikke har erfart selv og beveger seg inn på ukjent terreng. Leken er gjerne spennende, uforutsigbar og risikofyllt. Deltagerne kan medvirke på egne premisser, utvikle egne meninger, regler, rammer og temaer. I den transformative leken kan barna gi liv til indre forestillinger og skape nye uttrykksmønstre og strukturer (Guss, 2015, s. 28). «Superhelter på Mars», som jeg analyserer senere, er i denne kategorien.

#### 2.6.8 Fiksjonskontrakt

Gjervan (2013) beskriver fiksjonskontrakten som en klargjøring av rammene for fiksjonen. Fiksjonskontrakten må forstås som en avtale mellom de som leker, slik at de oppnår en felles forståelse av hva de skal leke og hvordan de skal leke dette (Gjervan, 2013, s. 3). Kontrakten reforhandles hele tiden, samtidig som lekerne går inn og ut av fiksjonen. Å være i leken og på samme tid kommentere den, bytte roller og regissere, fører ikke til at leken havarerer, hevder Gjervan (Gjervan, 2013, s. 3-4). Ved å bruke en annen stemme og kroppsspråk, kan lekerne vise at de skiller mellom fiksjon og virkelighet, samtidig som de også viser at de mestrer reglene for denne typen lek (Gjervan, 2013, s. 4-5). Dramatisk lek kan bare oppstå, dersom man evner å skille mellom fiksjon og virkelighet, ved en tydelig etablering av at dette er på lek, i tillegg til hva og hvordan leken skal lekes, påpeker Gjervan (Gjervan, 2013, s. 5).

Rom og tid er i tillegg til å være fiksjonelle elementer, også reelle aspekter (Gladsø et al., 2015, s. 187). For å betegne noe som teater, må det skje en fiksjonalisering. Det vil si at man manipulerer grunnelementene, slik at de oversettes fra sin materielle karakter til sin fiksjonelle form (Gjervan, 2013, s. 3). Eksempelvis er det viktig å si til sine medlekere «Nå var jeg liksom en havfrue, som malte vinduskarmen» (fra feltnotatene), dersom medlekerne skal forstå hva som skjer og hvordan dette skal oppfattes. I dette eksempelet hadde «havfruen» hverken kostyme, pensel eller vinduskarm. Fiksjonskontrakten blir dermed en viktig del av fiksjonaliseringsprosessen (Gjervan, 2013, s. 5).

Jeg vil argumentere for at fiksjonskontrakten er en del av spillereglene i dramatisk lek. Dette kompliserer denne leken, ved at reglene skal defineres og omdefineres samtidig som leken utspiller seg.

#### 2.7 Fiksjonslag

Den dramatiske leken består av ulike plan eller lag. Disse veves inn i hverandre, men jeg skal her skille dem fra hverandre, for å se nærmere på hvordan barn opptrer i ulike lag samtidig.

Åm (1989) belyser to lag i leken og påpeker at disse ofte opptrer samtidig, og må derfor ikke tolkes for bokstavelig (Åm, 1989, s. 43). Det ene laget er et regissørlag. Her er barnet både seg selv, i tillegg til å være en forteller og regissør for å drive leken fremover (Åm, 1989, s. 42). Det andre laget er et handlingslag, der barnet spiller ut roller og skaper dialog og handling (Åm, 1989, s. 39). Guss (2015) utvider denne forståelsen ved å legge til et metafiksjonelt lag, der barnet kommenterer fiksjonen om seg selv. Dette laget eksisterer parallelt med fiksjonslaget (Guss, 2015, s. 39). Lekplanene aktiverer ulike sett med tid, rom og kropp på samme tid. I spillplanets fiksjonslag er fokuset på hva som skjer, mens regilaget har fokus på hvorfor tingene skjer (Gjervan, 2013, s. 5).

Åm (1989) beskriver hvordan barnet bruker språket systematisk for å planlegge leken og for å understreke at dette er i fiksjonen og ikke virkeligheten. I handlingslaget legger barna om stemmen til rollekarakterens stemme, for å vise at de opptrer som rollekarakteren. Å flytte seg mellom fiksjonslag på denne måten, der barna både er seg selv og en rollekarakter, krever en viss kompetanse (Åm, 1989, s. 39). Kravet til stadig veksling mellom spenning og utløsning, medfører en kontinuerlig endring og fornying av lekens rammer, forklarer Åm (Åm, 1989, s. 42)

Barnas kommunikasjon i regi-laget vitner om en tydelig distanse til virkeligheten med sine begrensninger, samtidig som den også vitner om en distanse til lekens handlinger (Åm, 1989, s. 42). Åm (1989) peker på at denne distansen i regi-laget kan ha som formål å åpne opp for barnas ulike innspill og viser til lekens frem- og tilbake-bevegelse (Gadamer, 1960/2012, s. 134). I følge Åm (1989) vil innspillene tas opp av de andre lekerne, ettersom de passer inn i leken. For at leken skal drives videre kreves en viss gjensidighet, ved at de ulike lekerne får noen forslag godkjent hver. Dette ligger kanskje i lekens moral, forklarer Åm (Åm, 1989, s. 42). Åm (1989) viser til sin forskning, der spill om hvem som skal bestemme mest i leken, ser ut til å råde. Dersom mange barn er med på leken, krever det et visst lederskap. Dette konfronteres enkelte ganger av de andre aktørene og kan medføre at handlingen stagnerer eller at leken løser seg opp. Dette spillet om lederskap foregår i regilaget, der barna forhandler som seg selv, samtidig som de også er rollen sin (Åm, 1989, s. 43).

De fiktive handlingene kan gjerne foregå på et indre plan, der barna forestiller seg handlingen, mens regilaget består av replikkutvekslinger om hva som skjer (Åm, 1989, s. 43). For å synliggjøre forskjellen mellom de ulike lagene, bruker barna forskjellige verbtider og fordreininger i stemmen. Slik synliggjør de for seg selv og hverandre, at det som skjer må tolkes ut ifra fiksjonskontekst. Barna er altså i stand til å kommunisere om kommunikasjonen,



en metakommunikasjon (Åm, 1989, s. 48). Dette er et av de fremste kjennetegnene ved denne typen lek, forklarer Åm (Åm, 1989, s. 45).

Leken inneholder flere abstraksjonsnivåer (Åm, 1989, s. 49). For å forsterke at handlingen må forstås ut ifra fiksjonskontekst, kan barna henge på ordet «liksom», for eksempel «Nå spiste du liksom ananas. På liksom» (Åm, 1989, s. 48). Denne abstraksjonen der barna viser for seg selv og hverandre at de har tatt steget fra virkeligheten og inn i fiksjonen, uttrykkes ikke nødvendigvis eksplisitt, men kan ligge i barnas bruk av verbform, tilgjorte stemmer, fakter og bevegelser (Åm, 1989, s. 45).

### 2.8 Den dramatiske lekens form og struktur

Lekens struktur preges ikke av en definert progresjon fra begynnelse til slutt, hevder Gjervan (2013), og ser dette i sammenheng med lekens vesen og at lekens mål er å leke. Leken preges derimot av å bevege seg i sikler, slik at den for utenforstående kan fremstå som repetitiv og uten utvikling (Gjervan, 2013, s. 9). Lekerne selv, finner stor glede i å være i leken, og dveler over situasjoner som er spesielt spennende å utforske (Gjervan, 2013, s. 7).

Åm (1989) fant i sitt materiale at leken i mange tilfeller hadde en fleksibel ramme. På den måten kunne barn ta avstikkere fra fiksjonen, for å legge ut på egne fantasireiser. Så lenge barna beholdt rollene sine og scenarioet som de hadde blitt enige om, så ikke dette ut til å by på kommunikasjonsbrudd. Åm (1989) så at det virket som en betingelse at barna stadig kom tilbake til leken og bidro til å utvikle leken videre i fellesskap med de andre lekerne. Leken har en struktur der lite er fastlagt på forhånd og det er stor grad av frihet. (Åm, 1989, s. 62).

### 2.9 Lek som improvisasjon

Åm (1989) forklarer at den dramatisk leken ikke har noen eksplisitte regler, slik som for eksempel regel-leker. Å delta i denne leken krever dermed visse ferdigheter (Åm, 1989, s. 35).

Ordet improvisasjon betyr uforutsett (Gladsø et al., 2015, s. 212). Ifølge Gladsø et al. (2015) vil improvisasjon i teatersammenheng si at man skaper og fremfører noe på samme tid, uten at man har øvd det inn på forhånd. Videre viser Gladsø et al. (2015) at improvisasjon kan sammenlignes med barnets lek. Et barn som leker, skaper sin verden i øyeblikket, uten forberedelser, planlegging eller øving. I et improvisert forløp tas det hele tiden dramaturgiske valg som legger grunnlaget for det som skal skje i neste øyeblikk, samtidig som disse valgene står i forhold til det som allerede har skjedd og det som skjer her og nå (Gladsø et al., 2015, s.

212). Det improvisatoriske forløpet bygger på innspillene som kommer fra deltagerne, og leken bygges opp og ut ved å lytte og akseptere hverandres tilbud. Man kan dermed ikke planlegge alene, uten å samspille med hverandre. Da vil det oppstå blokkeringer og samspillet hindres. Improvisasjon er uforutsigbart og denne risikoen gir aktørene en tilstedeværende energi (Gladsø et al., 2015, s. 212-213).

I følge Gladsø et al. (2015) har improvisasjon tre hovedregler:

1. Spillerne skal til enhver tid i ord eller handling akseptere forslag og utspill, samtidig som de legger til noe nytt.
2. Spillerne må kontinuerlig nullstille seg, slik at det blir mulig å samspille med andre. De kan derfor ikke alene forestille seg et forløp, men må være våken og til stede i øyeblikket.
3. Spillerne må lytte til medspillerne, for å få en fornemmelse av både helhet og egen rolle (Gladsø et al., 2015, s. 213). Lytte kan her forstås som både å se, høre, sanse, og tolke.

Selv om den dramatiske leken ikke har eksplisitte regler, slik Åm (1989) påpeker, vil reglene for improvisasjon og inngåelse av en felles fiksjonskontrakt være implisitte regler. Som Åm (1989) påpeker, krever dette en viss kompetanse (Åm, 1989, s. 35). I sin forskning, fant Åm (1989) at når barnas hovedfokus var på å utvikle en spennende historie, var samspillet og leken preget av flyt og lekenhet. Når leken derimot bar preg av forhandlinger om hvem som skulle bestemme, bremset leken opp (Åm, 1989, s. 52). Observasjonene viste et kontinuum fra dyp lek og til lek der spill om rang og ressurser dominerte, og barna ikke kom ordentlig i gang med leken (Åm, 1989, s. 54). Videre fant Åm (1989) at klare rammer, lite forstyrrelser utenfra, lekerne klarer å føye seg etter hverandre, ingen konflikter og uanstrengt kommunikasjon kjennetegnet lek som opplevdes som vellykket fra lekernes ståsted (Åm, 1989, s. 51).

## 2.10 Lek som selvforglemmelse

Den dype leken kjennetegnes av en spesiell opplevelseskvalitet, som barn trolig opplever som så intens, at de glemmer alt annet. De er fanget i lekens dynamiske og rytmiske frem- og tilbake-bevegelse (Gadamer, 1960/2012, s. 134; Åm, 1989, s. 97). Ifølge Åm (1989) forutsetter dramatisk lek at barna dikter en historie sammen, med materiale fra eget liv. Utviklingen av historien skjer spontant og i et tempo som tilsier at det er snakk om assosiasjoner og innfall. For at leken skal kunne drive seg selv på denne måten, må barna hensette seg i en tilstand der de åpner opp for erfaringer og opplevelser i et dypere

bevissthetslag, forklarer Åm (1989). Møtet mellom det bevisste jeget og de ubevisste følelsesopplevelsene og erfaringene, utgjør trolig noe av det særegne ved den dramatiske lekens opplevelse (Åm, 1989, s. 98). Gjennom å åpne slusene, oppstår det et møte mellom jeget og det ubevisste. Møtet mellom de ulike lagene av bevisstheten, kan medvirke til den dype lekens henførelse (Åm, 1989, s. 102). I sitt materiale fant Åm (1989) at der lekens frem- og tilbake-bevegelse hadde mange brudd, samspilte ikke barna om den flytende strømmen av tilbud og svar. Lekens intensitet og dybde ble påvirket av barnas vilje og evne til å glemme seg selv i leken (Åm, 1989, s. 52)

### 2.11 Oppsummering

Som et teoretisk rammeverk, har jeg beskrevet den dramatiske leken ved å se på filosofiske perspektiver ved leken som fenomen. Gjervan, Gladsø et al., Guss og Åm beskriver leken fra et dramafaglig perspektiv. Dette utgjør det teoretiske rammeverket, for å forstå leken sett fra innsiden. Institusjonen setter rammebetingelser for den dramatiske leken og leken kan ikke undersøkes uten å se på konteksten den skal opptre innenfor. Dette utgjør et syn på leken sett fra utsiden. Csikszentmihalyi's flytbegrep bidrar ved å se på kriterier for at leken skal oppleves som en belønning i seg selv.

Mitt bidrag til felten er å undersøke hvordan barn konstruerer og bruker dramaturgiske elementer i leken og hvordan de institusjonelle rammene setter betingelser for barnas lek. Ved disse to ulike perspektivene, vil jeg undersøke barnas muligheter til å oppleve flyt i sin dramatiske lek.

Nå vil jeg beskrive hvordan jeg metodisk har gått frem, for å undersøke hva som påvirker opplevelsen av flyt i dramatisk lek, i barnehagen.

### 3. Metode

Jeg vil nå plassere forskningen innenfor et vitenskapsteoretisk paradigme. Dette forklarer forskningens forståelseshorisont og tilkjenner hvordan kunnskapen forstås og skapes. Deretter vil jeg beskrive de metodologiske overveielene, for å vise hvordan datainnsamlingen har foregått, samt hvordan materialet har blitt bearbeidet og analysert. Til slutt vil jeg beskrive kvaliteten i forskningen og de etiske overveielene.

Metodene er inspirert av etnografisk forskning. Etnografiens målsetting har vært å vise hvordan sosial handling i en verden er forståelig fra en annen verdens synspunkt. I den senere tid er det i tillegg blitt vanligere å betegne kortvarige studier i egen kultur som etnografi (Fangen, 2010, s. 12-13).

#### 3.1 Mikro og makro perspektiver

Etnografiske studier kan se på konteksten både fra et mikro- og et makro- perspektiv. Et mikroetnografisk blikk gir mulighet for å studere enkelthendelser svært detaljert (Hammersley, 2006, s. 6). Ved å bruke et mikroetnografisk blikk, har jeg gjennomført detaljerte observasjoner av dramatisk lek, for å undersøke hvordan de dramaturgiske elementene kommer til syne, gjennom språk, handling og samspill. Ved å se på hvordan rammebetingelsene påvirker de dramatiske lekene, har jeg anvendt et makroperspektiv. Makroperspektivet har et mer helhetlig blikk og studerer ut fra en større kontekst (Hammersley, 2006, s. 6). Det kommer frem i problemstillingen og forskningsspørsmålene, at det vil være mange faktorer, som påvirker barnas muligheter til å oppnå flyt. Noen av faktorene er mikrobetingelser som kommer fra de enkelte individene og fra samspillet mellom dem. Andre faktorer kommer fra barnehagens organisering, mens atter andre igjen har sitt opphav i barnehagens rammebetingelser. Dette vil være makrobetingelser.

#### 3.2 Vitenskapsteoretisk plassering

Forskningen plasserer seg innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk syn. Sosialkonstruktivismen bygger ofte på noe som blir tatt for gitt og dermed oppleves som en selvfølgelighet. Poenget med sosialkonstruktivismen blir derfor å pirke borti det man tar for gitt, for å vise at saken ikke trenger å være slik vi har antatt som selvfølgelig. Det er ikke sakens natur eller en uunngåelig konsekvens som er årsaken til at saken er slik den er. Sosialkonstruktivismen vil se på saken slik den fremstår i dag som negativ, og at denne kan forbedres, forandres eller avkastes. Dette synet viser at virkeligheten er mangefasettert og at

man må se hele bildet for å forstå hele saken (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 29-30; Hacking, 1999, s. 6-7).

### 3.2.1 Forskningens ontologiske og epistemologiske forståelse

Hva er kunnskap og hvordan konstrueres kunnskap ifølge sosialkonstruktivismen? En konstruktivistisk ontologi beskriver kunnskap som relativ (Guba, Lincoln & Lynham, 2011, s. 100). Det finnes ikke en objektiv sannhet, ettersom kunnskapen blir konstruert i et samspill mellom menneskene, og mellom menneskene og samfunnet de lever i. Det vil si at det finnes mange unike opplevelser av virkeligheten (Guba et al., 2011, s. 102). Kunnskapen jeg utvikler i denne studien vil derfor ikke kunne generaliseres, men har likevel overføringsverdi ved at man kan kjenne igjen situasjoner og tankemønstre. Det finnes mange svar på hva som påvirker barns muligheter til å fordype seg i dramatisk lek. Svarene blir påvirket av kultur, tid, sted og relasjoner. I følge Guba et al. (2011) konstruerer vi kunnskap gjennom levd erfaring og i samhandling med andre. Som forsker er det derfor viktig å delta i forskningen sammen med subjektene man studerer, for å sikre at kunnskapen som produseres er i tråd med deres opplevelse av virkeligheten (Guba et al., 2011, s. 103). Epistemologisk kan man si at kunnskapen er et resultat av interaksjonene mellom forskeren og subjektene som forskes på (Guba et al., 2011, s. 104).

### 3.3 Kvalitativ tilnærming

Kvalitative, hermeneutiske metoder blir gjerne brukt som tilnæringsmåter for å forstå sosiale hendelser. Både observasjon og intervju er aktuelle i denne sammenhengen. Hermeneutisk sirkel er en fremgangsmåte der man tenker at handlinger fører til en samling data, som fører til tolkning av dataene, som igjen fører til handlinger basert på data (Guba et al., 2011, s. 105). Innenfor en konstruktivistisk tankegang blir forskningens mål å forstå og tolke mening, samt å få økt kunnskap om et fenomen, for å forbedre praksis (Guba et al., 2011, s. 106).

### 3.4 Førforståelse

Førforståelse og fordommer er sentrale begreper innen hermeneutisk forståelse. Når vi forstår, beveger denne forståelsen seg mellom deler og helheten, som i en sirkel eller en spiral. Dette vil medføre et holistisk bilde av saken (Gadamer, 1960/2012, s. 305; Gilje, 2019, s. 175).

Man vil alltid ha en førforståelse før man starter forskningen. Denne vil modifieres etter hvert som man tilegner seg ny kunnskap (Fangen, 2010, s. 47). For å bli bevisst på denne prosessen, skrev jeg ned mine tanker før jeg startet forskningen. Slik ble det tydelig hvordan den nye kunnskapen som forskningen medførte, endret og modifiserte min førforståelse. Fangen (2010) forklarer at man ideelt sett går inn i forskningen med en åpenhet, samtidig som man også har kunnskap til å nærme seg feltet hensiktsmessig (Fangen, 2010, s. 47).

Kunnskap om barnehagen som miljø og kultur hadde jeg fra før, ettersom jeg har arbeidet som pedagogisk leder i 17 år. Men kunnskapen bar også preg av at jeg ikke har stilt spørsmål ved viktige sider ved kulturen, ettersom jeg har tatt den for gitt. Dette har hindret meg i å se på hvordan institusjonen og pedagogisk praksis fungerer som premissleverandører for barnas lek. Øksnes sin forskning om institusjonalisering av leken, ga meg noen viktige oppjusteringer av blikket utenfra (Øksnes, 2019). Temaet dramatisk lek har lenge vært mitt fokus, både gjennom arbeidet i barnehagen, gjennom min teatergruppe, og gjennom engasjementer som timelærer ved barnehagelærerutdanningen. Mine refleksjoner om dramatisk lek i en barnehagekontekst var influert av Winther-Lindqvist (2016) som i et forord beskrev barns utfordringer med å leke dyp, dramatisk lek (Avenstrup & Hudecek, 2016). Winther-Lindqvist pekte på forhandlinger om lekens hva, hvem og hvor, samt mangel på felles forståelse av lekens tema, som mulige årsaker på utfordringene (Avenstrup & Hudecek, 2016, s. 9). Dette ga meg ideer om at jeg kunne arbeide med å gi barn felles opplevelser, som et utgangspunkt til å skape felles dramatisk lek. Min førforståelse var dermed influert, av hva jeg trodde jeg ville finne. Jeg bestemte meg for å møte datainnsamlingen med et åpent sinn og oppdaget raskt at utfordringene med å skape dyp lek besto av mange faktorer, som til sammen medførte utfordringer med å oppleve flyt i den dramatiske leken. Fangen (2010) forklarer at motsigelser mellom forventning og funn kan romme de mest interessante data, ettersom forskerens forhåndsantagelser ofte tilsvare antagelser som folk flest har om temaet (Fangen, 2010, s. 49).

### 3.5 Tykke og tynne beskrivelser

Tykke og tynne beskrivelser handler om å gjøre det tydelig hvordan kunnskapen konstrueres. Etnografi er tykke beskrivelser, mangefasetterte og komplekse strukturer, lag på lag av sammenvevde faktorer, som forskeren først må forstå, for deretter å kunne formidle (Geertz, 1973, s. 10-11). Her ser man både på indre og ytre aspekter og anerkjenner at saken har mange lag av mening og symboler (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 161).

En tynn beskrivelse vil være å kun beskrive det som observeres (Fangen, 2010, s. 212). Observasjonene som utgjør utgangspunktet for analysen, er et eksempel på en tynn beskrivelse. Dette er en ren beskrivelse av kontekst, handling og replikker, og mine tolkninger er utelatt. Slik blir det tydelig på hvilket grunnlag mine tolkninger er foretatt.

For å skape tykke beskrivelser fremstilte jeg konteksten rundt observasjonene for å se sammenhenger og forklaringer som underbygget mine tolkninger. Ettersom jeg deltok i observasjonene, ga det meg et bedre bilde av sammenhenger. Jeg merket på kroppen hvorfor og hvordan lekens flyt utspilte seg. Jeg systematiserte tolkningene og innhentet kunnskap fra eksisterende teorikonstruksjoner, for å underbygge tolkningene.

### 3.6 Data innsamling

For å samle inn mitt empiriske grunnlag, har jeg gjennomført et feltarbeid i en barnehage. Jeg deltok i barnehagens hverdagsliv i 40 timer, fordelt på ti dager. Forskeren må ikke bare være på samme sted som menneskene, men også delta i deres rytme (Hastrup, 2015, s. 62). For å oppleve hverdagen og konteksten som leken foregikk innenfor, deltok jeg i samlingsstunder, ryddetid og måltider, i tillegg til leken både inne og ute. Dette ble en måte å skape relasjon til barn og ansatte, slik at min tilstedeværelse ble mer naturlig. Det ga meg også mulighet for uformelle samtaler med barn og ansatte om temaet for studien, sett i lys av konkrete felles erfaringer.

#### 3.6.1 Utvalg

I deltagende observasjon er det mest aktuelt å foreta et strategisk utvalg ut fra hvilken informasjon aktørene sitter inne med (Fangen, 2010, s. 57). Barnehagen som deltar i denne studien er en liten barnehage med to avdelinger, hvor jeg har gjennomført datainnsamling på en avdeling for barn fra tre til seks år. Det var 25 barn på avdelingen, 200 % barnehagelærer og 240% fagarbeider/ assistent- til sammen 4,4 årsverk. På nettsiden deres beskriver de en forkjærlighet for drama og lek. I mitt nettverk ble styreren beskrevet som svært entusiastisk rundt temaet «lek i barnehagen». Det var også et poeng at barnehagen og de ansatte ikke allerede var kjente for meg, slik at jeg kunne oppleve ansatte og barnehagen uten mange forutinntatte tanker. Jeg har hovedsakelig vært interessert i femåringenes lek, men tidvis har disse også lekt med yngre barn. Alle barnas foreldre har dermed samtykket til datainnsamlingen. I følge Åm (1989) er de yngste barnas lek gjerne preget av imitasjon, mens de eldre barna gjerne er mer vidløftige i sin diktning (Åm, 1989, s. 59). Barnehagelæreren,

som i tillegg er pedagogisk leder på avdelingen, har deltatt i det løst strukturerte intervjuet. Intervjupersonen har 19 års ansiennitet som barnehagelærer og er tidlig i førtiårene. Hun er valgt ut fordi hun kan si noe om pedagogisk praksis, som kan bidra med å gi en dypere forståelse av observasjonsmaterialet.

### 3.6.2 Deltagende observasjon

Deltagende observasjon brukes ofte synonymt med feltarbeid og er en datainnsamlingsmetode, der forskeren både deltar og samtidig observerer. Denne dobbeltfunksjonen er på mange måter et paradoks (Szulevicz, 2015, s. 83).

Å gripe temaet fra flere synsvinkler, kan redusere risikoen for å trekke subjektive, forhastede og konteksttomme konklusjoner (Szulevicz, 2015, s. 86). Gjennom deltakende observasjon kan man få øye på det som ikke snakkes om, det hemmelige, det som ikke er bevisst, det kroppslige, det situasjonsbetingede og interaksjonene mellom aktørene (Szulevicz, 2015, s. 87). Metoden gir forskeren mulighet for å følge, oppleve og forstå sosial praksis mens den utspiller seg, både ved verbale og nonverbale interaksjoner mellom aktørene (Szulevicz, 2015, s. 88).

Jeg deltok i leken på ulike måter, som 1. å være til stede, men ikke delta, 2. å være til stede og delta med praktisk hjelp eller konfliktløsning, 3. å delta ved å ta en uviktig rolle, og støtte barnas fiksjon, og 4. å delta ved å bidra til fiksjonens handling og utvikling. For å avgjøre hvilken tilnæringsmåte jeg skulle velge, brukte jeg min dramafaglige og pedagogiske forståelse av leken.

### 3.6.3 Forskerens rolle

Det var utfordrende å finne min plass som forsker i et miljø som var så kjent. Jeg reflekterte over min rolle som deltagende observatør i barns lek og så at det kunne by på vanskeligheter å være deltager, samtidig som min deltagelse ikke skulle påvirke barnas flyt i leken. Jeg forsøkte å føle meg frem til hvor stor rolle jeg skulle fyller i leken, uten at min funksjon bidro aktivt med å skape flyt. Det ble også viktig for meg å vise respekt overfor leken og de lekende, slik at jeg ble værende i leken til leken ble oppløst av andre faktorer.

I starten arbeidet jeg med å bli kjent med barna og lære meg navnene deres. Jeg fortalte dem hvem jeg var og hva jeg skulle prøve å finne ut av. Barna tok godt imot meg, og de lot meg også være til stede i rommet, uten at jeg deltok i leken.



Det ble viktig å skape tillit, slik at barna ville la meg delta i og observere deres lek. Det var også viktig for meg å ikke forme denne leken, eller begrense barna. Samtidig ble det viktig å avklare min rolle overfor personalet. For eksempel at jeg ikke kom til å gripe inn i leken, med mindre det ville være uetisk å la være, eller at leken var farlig. I barnas øyne er jeg en voksen, og det ble viktig for meg å gripe inn dersom jeg så at barna trengte hjelp, for eksempel ved konfliktløsning.

Det var utfordrende for meg å ta så liten del i barnas lek. Derfor valgte jeg å gå inn i leken med hele meg den siste dagen.

#### 3.6.4 Supplerende metoder

Ifølge Fangen (2010) brukes deltagende observasjon ofte i kombinasjon med andre metoder. Dette kalles gjerne en triangulering (Fangen, 2010, s. 171). Jeg har hovedsakelig tatt i bruk deltagende observasjon som metodisk tilnærming. For å få en dypere forståelse av temaet flyt i dramatisk lek, har jeg supplert med et løst strukturert intervju av barnehagelæreren, samt en gjennomgang av barnehagens årsplan, nettside og sosiale medier. Dokumentgjennomgangen ga meg informasjon, om hva barnehagen anså som viktig å formidle om pedagogisk praksis. Av omfangsmessige årsaker valgte jeg å ikke fordype meg i det skriftlige materialet, da dette ville krevd en nøyere analyse, men bruke det som bakgrunnsinformasjon.

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015) er det løse strukturerte intervjuet vanlig i etnografisk forskning. Her har man få planlagte spørsmål og forskeren skal kunne endre strategi, spørsmålstyper og stil underveis. Dette fordrer sensitivitet fra forskerens side. Styrken ved denne formen er at man kan komme veldig tett på intervjupersonens livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 34-35). Noen av intervju spørsmålene var planlagt på forhånd, med utgangspunkt i kategoriene fra feltarbeidet. Andre spørsmål dukket opp underveis i intervjuet, som en konsekvens av barnehagelærerens fokus. Det er dermed ikke utviklet en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Ifølge Brinkmann og Tanggaard vil interaksjonen mellom forsker og informant påvirke den viten man oppnår i et intervju (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 31).

De ulike datainnsamlingsmetodene vil gi ulike typer data, noe som kan være nyttig når man ønsker en dypere forståelse av hva som former barnehagens praksis. Observasjonen gir gjerne handlingsdata, mens intervju kan gi mer diskursive data (Fangen, 2010, s. 172). Ifølge Fangen (2010) vil intervjudata gjerne gi informasjon om hvordan personene ønsker å fremstille seg selv. Ved å kombinere dataene, kan man la observasjonene konfrontere intervjuene og omvendt. Dette vil også være en kvalitetssikring (Fangen, 2010, s. 172).

Intervjuet ble gjennomført fire dager etter at feltarbeidet var avsluttet. Intervjuet ble tatt opp på lydopptaker, og transkribert på pc.

### 3.6.5 Feltnotater

I det første møtet med feltet er det viktig å være ekstra årvåken. Da har man ikke så mange forventninger til hva som vil skje. Etter hvert blir man kanskje ikke så overrasket og kan miste noe av følsomheten man har i starten, forklarer Fangen (Fangen, 2010, s. 91). Album (1996) påpeker at feltnotatene ikke er virkeligheten presentert i uendret form, men en tolkning av det forskeren har sett og valgt å gi oppmerksomhet. Det er likevel viktig å forsøke å dokumentere så presist som mulig og la egne tolkninger være adskilt fra observasjonene (Album, 1996, s. 238-239).

I utgangspunktet ønsket jeg å supplere feltnotatene med lydopptak. Dette ble utfordrende i praksis, da det ble et veldig utydelig lydbilde. I tillegg opplevde jeg at lydopptakeren både hemmet meg og barna i leken. Jeg valgte derfor å kun ta skriftlige feltnotater fortløpende, underveis i observasjonene. Ved enkelte tilfeller noterte jeg i etterkant, ettersom det ikke alltid var tid og rom, for å notere samtidig som man deltok i leken. Notatene ble transkribert på pc samme dag de ble nedtegnet, slik at situasjonene var ferske. Jeg noterte ned spørsmål og tanker underveis, men adskilt fra observasjonene. Disse tankene og refleksjonene utgjorde fundamentet for uformelle samtaler med ansatte og barn, samt intervjuet med barnehagelæreren. Avslutningsvis dobbeltsjekket jeg notatene fra en uformell samtale med styreren, for å være sikker på at notatene mine stemte. De transkriberte feltnotatene har et omfang på 31 sider.

### 3.6.6 Analyse

Analysen har foregått i flere etapper, både underveis i datainnsamlingen, under transkriberingen av materialet og under selve arbeidet med analysen. Wadel (1991) beskriver kvalitativt orientert forskning som en runddans mellom teori, metode og data, mens man driver feltarbeid (Wadel, 1991, s. 29-30). Under arbeidet med analysen, oppdaget jeg at jeg måtte undersøke teorien nærmere, for så å gå tilbake til analysen. Dette førte til at jeg så på materialet mitt med et annet blikk, og jeg oppdaget nye kategorier, så nye sammenhenger og ordnet dataene på nye måter. Jeg fikk behov for å foreta en delt analyse, ved å analysere hva som påvirket flyt i dramatisk lek både fra innsiden, fra barna selv og fra utsiden, ved å analysere rammebetingelsene.

Jeg har valgt ut to kontrastfylte observasjoner til analysen, der min rolle er mindre uttalt. I «Superhelter på Mars» var jeg til stede i rommet, uten å delta i fiksjonen, men bisto guttene i å verne sin lek og lekested, da nye barn kom til. I «Bursdagen» var jeg også til stede uten å delta i fiksjonen, men støttet i konfliktløsning.

### 3.6.7 Analyse av dramaturgiske elementer i lek

Jeg har latt meg inspirere av Guss sine dramaturgiske analyser av barns dramatiske lek (Guss, 2017). Guss foretar en analyse av lekens form og struktur, med mål om inspirasjon til teaterforestillinger for barn. Som beskrevet tidligere har barns dramatiske lek nær slektskap med teater, og den dramaturgiske teorien ble derfor en analytisk plattform. Da jeg observerte hva som påvirket flyten i leken, var det ikke form og struktur som fanget min interesse. Jeg ble interessert i hvordan barna brukte de dramaturgiske elementene, hvordan de samspilte rundt fiksjonskontrakten og fiksjonaliseringsprosessen, og hvordan de brukte improvisasjonsprinsipper for å utvikle leken slik at denne fikk en flytende frem- og tilbakebevegelse mellom barna, og mellom barna og leken. Dermed har jeg ikke gjennomført en fullstendig dramaturgisk analyse, men analysert de ulike dramaturgiske elementene som er i spill for å oppnå flyt. Kategoriene i analysen ble *derfor tid, rom, figur, fabel, rekvisitt, fiksjonskontrakt, spenning og sjanger*. Deretter analyserte jeg de dramatiske lekene i detalj, med utgangspunkt i disse kategoriene.

### 3.6.8 Tematisk analyse av institusjonelle rammebetingelser

For å undersøke hvordan de institusjonelle betingelsene påvirker flyten i leken, har jeg latt meg inspirere av tematisk analyse. Denne metoden ble naturlig etter hvert som jeg oppdaget temaer som gjentok seg i feltnotatene. Tema må her forstås som kategorier, der data med viktige fellestrekk er gruppert. Dette skaper orden i dataene og identifiserer nye sammenhenger (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 279-280).

Underveis i den tematiske analysen gjorde jeg oppdagelser som førte til at jeg spisset forskningsspørsmålene og endret retning, ettersom jeg fikk justert min førforståelse av temaet.

Den tematiske analysen består av fire faser, der man gjerne går frem og tilbake mellom fasene (Johannessen et al., 2018, s. 282-283). Første fase handler om *forberedelser*, der man samler inn dataene og får en oversikt over materialet som helhet (Johannessen et al., 2018, s. 283). Først startet jeg med å lese hele feltdagboken. Her fikk jeg en helhetlig oversikt over materialet, samtidig som jeg noterte ned viktige poenger og faktorer jeg ville se nærmere på.

Neste fase handler om *koding*. Her fremhever og setter man ord på viktige poenger i datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 284). Jeg gjennomførte kodingen flere ganger. Etter hvert som jeg kom dypere inn i materialet oppdaget jeg nye spørsmål, og så nye sammenhenger. Jeg markerte viktige poenger med ulike farger, skrev ned stikkord og assosiasjoner som oppsto underveis gjennom bearbeidingen. Dette førte til at jeg måtte gå tilbake igjen i materialet og lese det på nytt flere ganger. Tredje fase handler om *kategorisering*. Dette innebærer å sortere dataene i overordnede kategorier, eller temaer (Johannessen et al., 2018, s. 294-295). Disse kategoriene blir funnene, som jeg rapporterer om i denne oppgaven. Fjerde fase handler om *rapportering*. Her skriver jeg frem temaene, slik at disse besvarer forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2018, s. 301).

Gjennom å undersøke materialet med blick for hvordan de institusjonelle rammene påvirket flyten i leken, kom jeg frem til kategoriene: *Rom, tid, organisering, ansattes tilnærming og forstyrrelser*

### 3.6.9 Narrative beskrivelser

Jeg har valgt ut to observasjoner av dramatisk lek fra feltnotatene, som jeg vil bruke som utgangspunkt for analyser og drøfting. Disse observasjonene kan hver på sin måte bidra med å sette søkelys på utfordringene og mulighetene som feltarbeidet bar preg av. Jeg har observert dramatisk lek både inne og ute, men valgt ut observasjoner som begge foregår innendørs, da de institusjonelle betingelsene kom tydeligst frem her. Som beskrevet tidligere har jeg gått inn i leken med et blick for hvor mye tilbaketrekning av min rolle, de enkelte lekene kunne tåle. I de utvalgte observasjonene deltar jeg i liten grad.

Narrativene er gjengitt som et teatermanuskript. Dette valget er inspirert av min førforståelse, der jeg mistenkte at barna brukte stor del av leken med å være i regilaget, uten å komme til handlingslaget. Ved å bruke manuskript som form, kunne jeg lage et tydelig skille mellom replikker og handlinger foretatt i regilaget og i handlingslaget. Replikker sagt i handlingslaget er kursivert, replikker sagt i regilaget er skrevet i vanlig brødtekst og handlinger er beskrevet i parentes. Slik blir det tydelig hva som er min rolle i observasjonene. Observasjonene er redigert slik at det meningsbærende innholdet står tilbake. Intervjusitatene er gjengitt med naturlig usammenhengende små-ord, lyder og latter. I intervjuene har disse en funksjon, som bidrar til tolkningene.

### 3.7 Kvalitetssikring

Troverdighet, overførbarhet, pålitelighet, og bekreftbarhet er kriterier som Guba og Lincoln (1994) bruker for å kvalitetssikre forskning innen et konstruktivistisk vitenskapssyn (Guba & Lincoln, 1994, s. 114). For at studien skal vekke tillit, må tolkningene bekreftes av annen forskning. Dersom tolkningene kan overføres til andre sammenhenger, eller skape gjenkjennelse hos leseren, vil det øke overførbarheten (Fangen, 2010, s. 237). For å legitimere tolkningene har jeg forankret disse i teori og forskning, som omhandler dramatisk lek og barnehagen som institusjon. I tillegg har jeg beskrevet observasjonene i detalj og vist hvilken rolle jeg har hatt, slik at tolkningsgrunnlaget blir tydelig.

Guba et al. (2011) spør om forskning innen konstruktivismen må anses som valid, ettersom dataene er forskeren og subjektene forståelse av virkeligheten, og om denne forståelsen skaper gjenkjennelse hos leseren (Guba et al., 2011, s. 114-115). Validitet handler om funnene virkelig kartlegger det fenomenet den skal kartlegge. I følge Fangen (2010) sikrer deltakende observasjon høy grad av validitet, ettersom forskeren søker å gli naturlig inn i sammenhengen, slik at menneskene i størst mulig grad skal oppføre seg slik de vanligvis gjør (Fangen, 2010, s. 237). Likevel må man være oppmerksom på at forskerens tilstedeværelse er unaturlig og at dette vil påvirke menneskenes handlinger i noen grad (Fangen, 2010, s. 148). Min tilstedeværelse kan ha bidratt til at noen typer lek og handlinger ble mindre uttalt, og i enkelte tilfeller kan min deltagelse ha bidratt til flyt. Det kommer frem i observasjonene, hvilken rolle jeg har hatt i leken.

### 3.8 Forskningsetikk

Forskerens oppgave er å fortolke intervjupersonens utsagn og handlinger og se på disse med et kritisk blikk. Det stilles krav til begrunnelser og dokumentasjon, slik at man på en ryddig måte argumenterer for fortolkningen. Da vil det komme tydelig frem hva som er forskerens fortolkninger og på hvilket grunnlag disse er gjort (Fangen, 2015). Som forsker kan man ikke være objektiv, og tolkningene vil derfor være påvirket av forskerens subjektive posisjon, påpeker Fangen (Fangen, 2010, s. 220). For å tilbakeføre forskningen, har jeg inngått en avtale med styreren i barnehagen om å holde et foredrag om funnene, samt drøfte disse i lys av teori og forskning. Deretter skal jeg inngå i refleksjoner sammen med ansatte rundt funnernes betydning for deres pedagogiske praksis.

### 3.8.1 Personvern

Å forske på områder som involverer barn, krever et særskilt etisk blikk. Da barn ikke har kompetanse eller juridisk myndighet til å samtykke, må foresatte samtykke for dem. Deretter må barn gi sin tilslutning for å delta (Backe-Hansen, 2009). Foresatte og styrer i barnehagen har fylt ut samtykkeskjemaer, som informerte om forskningen. Selv om det var femåringene som var forskningens deltagere, kunne det ikke unngås at andre barn også ble observert. Dermed samtykket samtlige foreldre til at barna deres kunne delta i forskningen. Første dagen gjorde jeg det klart for barna hvem jeg var og hva som var min agenda. Deretter nærmet jeg meg barna med sensitivitet, for på den måten å føle meg frem på om barna ønsket min deltagelse eller tilstedeværelse i leken.

Barnehagen, ansatte og barn har fått fiktive navn og er dermed anonymisert i denne oppgaven. Bildene jeg tok underveis i datainnsamlingen inneholder ikke ansikter, og fokuset er på rom og materiell. Jeg valgte å kun bruke lydopptaker i intervjuet med barnehagelæreren. Observasjonene er foretatt ved å ta notater.

### 3.9 Oppsummering

Ved å bruke både mikro og makro perspektiver, kunne jeg gripe temaer fra flere vinkler. Den sosialkonstruktivistiske forståelsen bidrar til å se på flyten i leken som et resultat av mange faktorer, som samspiller. Som deltager i observasjoner og intervju, er jeg også med på å konstruere kunnskapen. Det er derfor viktig å lage tykke beskrivelser, slik at det blir tydelig hvilken rolle jeg har hatt, og hvordan konteksten har medvirket til kunnskapen som er utviklet. Ved å analysere på ulike måter, får man frem det komplekse bildet av faktorer som påvirker barnas muligheter til å oppleve flyt i deres dramatiske lek. Dette bidrar også til å kvalitetssikre funnene. Når man forsker på barn og institusjoner, er det viktig å vise sensitivitet og være bevisst på personvern.

#### 4. Analyse av dramaturgiske elementer i dramatisk lek

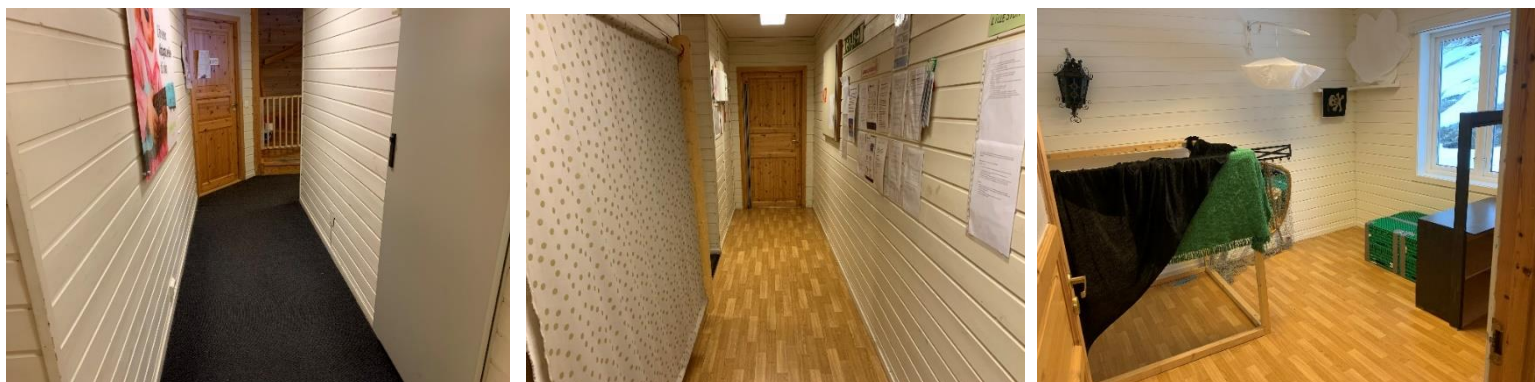
For å analysere hva som påvirker femåringers muligheter til å oppleve flyt i dramatisk lek, vil jeg foreta en todelt analyse. Først vil jeg analysere to lek-observasjoner, for å undersøke hvordan barn skaper og bruker dramaturgiske elementer i sin lek. Dette vil vise hvordan flyten blir påvirket fra lekens innside. I kapittel 5 vil jeg analysere de institusjonelle rammebetingelsene, for å undersøke hva som påvirker flyten i leken fra utsiden.

For å undersøke hva som påvirker flyten i dramatisk lek, er det aktuelt å analysere de dramaturgiske elementene; fabel, tid, rom, rekvisitt, figur, spenning, fiksjonskontrakt og sjanger.

Jeg har valgt ut to observasjoner, som står i kontrast til hverandre. Observasjonene er gjengitt som narrativer og har form som et teatermanuskript. For å gjøre det tydelig hva som tilhører de ulike fiksjonslagene, har jeg markert teksten på ulike måter; replikker sagt i fiksjonslaget er skrevet i kursiv, mens replikker sagt i regilaget er skrevet i vanlig brødtekst. Handlinger er skrevet i parentes. Observasjonene er skrevet med innrykk, 10 punkts skriftstørrelse og enkel linjeavstand, for å gjøre disse tydelig adskilt fra mine tolkninger. Observasjonene blir gjengitt i sin helhet, før jeg analyserer disse.

##### 4.1 «Superhelter på Mars»- Observasjon 1

Bakgrunn for observasjonen: Elias og Mats er 5 år. Leken foregår i en lang gang, mellom avdelingene. Gangen inneholder ingen opplagte lekegjenstander. I enden av ganga er et lekerom, som er innredet med et sjørøvertema. Barna får i utgangspunktet ikke lov til å leke i gangen eller dette lekerommet, dersom det ikke er en voksen sammen med dem. I denne observasjonen har de fått tillatelse, ettersom jeg er til stede sammen med dem.



(Bilde 1 og 2: Gangen som forestiller planeten Mars. Bilde 3: «Sjørøverrommet» som forestiller Flaggermusverden)

## «Superhelter på Mars»

(Mats og Elias går inn på «Sjørøverrommet»)

Elias: «Du klarte liksom å lage skremmelyder.»

Mats: «Det var liksom natt. «Vi trenger en nøkkel». Dette var liksom nøkkelen». (Viser en dørstopper)

Elias: «Nå så vi liksom at flaggermusa kom og lukket døra og tok nøkkelen.» (De hvisker)

Mats: «Det vi står på nå var liksom flaggermus». (De står på ei kasse).

Elias: «Å nei, vi kommer oss ikke ut» (Prøver å åpne døra) «Å nei, vi burde ikke gjort det»

Mats: «Vi ble til skjeletter»

Elias: «Jeg kom meg liksom ikke ut. Si til meg at du skal finne en tryllestav»

Mats: «Jeg skal finne en tryllestav». (Svinger med en imaginær tryllestav og så går begge guttene ut i ganga). «Det var liksom ingen voksne her». «Vi burde hatt mammaen og pappaen vår her».

Elias: «Vi kan utforske. Vi kan finne oss en krympemaskin og krympe oss». (De tryller seg store, små og inni hverandre, før de hopper inn i et imaginært rør).

Elias: «Jeg fant et vindu og nå ser jeg at vi ikke er i vår verden. Vi er på Mars»

Mats: «Dette er et annet rom, bare at det ser ut som der vi var i stad.».

Elias: «Nei, vi er på Mars». (Mats nikker).

(De blir avbrutt av fem andre barn, som blir sendt ut igjen. Jeg støtter dem i dette)

Elias: «Å nei, nå må vi svømme. Jeg ser vann» (De svømmer)

Mats: «Der er et vindu inn til vår verden»

(Det er ryddetid og samlingsstund. Guttene får fortsette leken etterpå)

(Mats og Elias er tilbake i gangen. Tre barn kommer.)

Mats og Elias: «Vi skal være i fred. Vi skal være alene i fred og ro». (Jeg støtter dem i dette. De følger barna tilbake på avdelingen og lukker døra.)

Elias: «Ja, hvor var vi?»

Mats: «Vi var i landet og så ble vi liksom sugd tilbake.» (De svømmer rundt med lukket munn, mens de holder på en ball som er bygget av brikker og noen klosser, som forestiller telefoner. De ser en skrue på veggen og leker at vannet kommer ut derfra).

Mats: «Å nei, nå tar vannet oss. Vi må gå inn på flaggermusrommet, men det kan vi ikke»

Elias: «Gulvet kommer til å sprekke». (De hopper over imaginære bølger som skyller over dem. De legger votter og klosser som forestiller telefoner foran døra, som en demning til å stenge for vannet)

Mats: «Vi klarte en kode»

Elias: «Jeg vil ikke forlate telefonene, men da kommer vannet». (De er triste i ansiktet og kroppen).

Mats: «Skoene begynner å bli våte. Vi er fanget her for alltid».

Elias: «Nå er vannet kommet til låret. Nå er vannet kommet til magen. Nå er vannet kommet til halsen. Nå er vannet kommet til munnen». (Kommuniserer med lyder, med lukket munn og forestiller seg at de er under vann).

Mats: «Men du hadde ikke lært deg å svømme». (Legger telefonene tilbake i demningen).

Elias: «Nå måtte vi løse en ny kode». (Legger votter og telefoner i en ny formasjon).

Elias: «Jaaaa, vi klarte koden».

Mats: «Vi trenger ikke telefonene»

Elias: «Å nei» (Forskrekket ansiktsuttrykk).

Mats: «Det er feil kode».

(Ansatte går gjennom gangen og kommenterer det guttene gjør)

Mats: «Vi er to brødre»

Elias: «Jeg blei en oppfinner. Vi trengte noe i landet vårt»

Mats: «Ja, de så at vi trengte vann og sollys»

Elias: «Vi har jo vann. Det er noe i flaggermusrommet og flaggermus tåler jo ikke vann»

(De kryper ut av et imaginært rør og går inn på flaggermusrommet).

Elias: «Her er det ikke noe vann»

Mats: «Jeg fikk flaggermusvinger» (tar svart teppe rundt seg).

(Elias tar en sabeltannjakke og slår etter en imaginær konge, som forflytter seg rundt i rommet. Den imaginære kongen tar telefonene og ballen. De vil prøve å komme inn i en imaginær hule, men den er låst. Til slutt kommer de igjennom. Elias skal være ute og kjempe. Han slår rundt med jakka. Mats flagrer rundt med flaggermusvingene inne i hula).

Elias: «Å nei, superbrillene mine har gått i stykker. Du må fikse de». (Gir brillene til Mats).

Mats: «Å nei, kreftene mine må lade». «Så så du at jeg holdt på å bli en flaggermus, siden jeg hadde vært så lenge i portalen». (Elias ser på Mats)

Mats: «Nei, det må ikke gå så fort. Jeg flagret deg inn i portalen».

Elias: «Så ble jeg til en oppfinner igjen og det så du»



Mats: «Ja og da ble jeg vanlig igjen og husket alt og at jeg ikke var flaggermus. Du minnet meg liksom på alt»

Elias: «Kongen kronet deg». «*Nå har du krone og nå skal du vise dem at du ikke er flaggermus*».

(Mats synger en dramatisk melodi, mens han tar av flaggermusvingene).

Elias: «*Vi lurte dere alle*»

(Guttene er uenige om en ting. De blir enige om å bestemme en ting hver.)

Mats: «Nå trodde du at jeg var en stein» (Pakker seg inn i teppet som tidligere var flaggermusvinger).

Elias: «Ja og så flyttet du deg» (Guttene diskuterer om Mats skal flytte seg eller ikke)

Mats: «Da bestemmer du en ting». (Henviser til avtalen om å bestemme en ting hver)

Elias: «Egentlig vil jeg leke med noe annet. Er du ikke enig i at det kommer så mange? Jeg orker ikke å leke dette mer» (Begge går inn på avdelingen. Resten av formiddagen bygger guttene med klosser).

#### 4.1.1 Fabel

«Superhelter på Mars» handler om to gutter som er fanget i en annen verden og forsøker å komme seg tilbake til sin egen verden.

Tema i denne leken er vanskelig å sette ord på, men for å delta i denne leken er det en fordel å ha en felles forståelse av superhelter og spenningssjangeren

Guttene viser sin dramaturgiske forståelse ved at de klarer å skape en sammenheng gjennom hele leken, og ved at de henter opp igjen steder og elementene, som de har innført tidligere. For eksempel sier Mats «Ja, de så at vi trengte vann og sollys» og Elias svarer «Vi har jo vann. Det er noe i flaggermusrommet og flaggermus tåler jo ikke vann». Her tar Elias opp igjen elementet vann, som de har brukt tidligere i leken, samt at de returnerer til flaggermusrommet, der leken startet.

#### 4.1.2 Tid

I følge Gladsø et al. (2015), kan dramaturgiens tidselement handle om hvor lang tid det hele skal vare, hvor stor tid hver enkelt del skal få, hvor mye tid som skal forløpe i fiksjonen sett i forhold til sann tid, og hvordan dette skal vises frem (Gladsø et al., 2015, s. 199).

Manipulering av tid er et sentralt grep innenfor teateret og leken. Tid er både et reelt og et fiktivt begrep (Gladsø et al., 2015, s. 187). «Superhelter på Mars» varte i om lag en time, når jeg har trukket fra samlingsstunden. Dette er lenge, sammenlignet med de andre lekene jeg observerte.

I leken kan det handle om tidspunkt i døgnet. «Det var liksom natt», er et eksempel på en replikk, som viser når fiksjonen foregår. Å utforske et farlig sted, midt på natten, kan tilføre mer spenning til fiksjonen. Guttene forsøkte ikke å mørklegge rommet, og dette tolker jeg som at de hadde indre forestillinger om hvordan det ville se ut om det var helt mørkt.

Det kan også handle om hvor mye tid en del av leken skal ta; for eksempel når Mats sier «Så så du at jeg holdt på å bli en flaggermus, siden jeg hadde vært så lenge i portalen». Elias

ser på Mats, slik han ber om, men Mats svarer «Nei, det må ikke gå så fort». Dette kan tyde på at enkelte deler av historien oppleves som så spennende at de er verdt å dvele ved. I andre situasjoner virker det som guttene dveler ved situasjoner i påvente av nye ideer. Et eksempel på dette er når de tryller seg store, små og inni hverandre i den imaginære krympemaskinen, før de plutselig finner et vindu inn til Planeten Mars.

Det kan også handle om hvor lang tid noe skal foregå i forhold til sanntid. Når guttene leker at det blir oversvømmelse, sier de bare kort «Nå er vannet kommet til låret. Nå er vannet kommet til magen. Nå er vannet kommet til halsen. Nå er vannet kommet til munnen». Dette viser en hurtigversjon av oversvømmelsens fremdrift. Jeg tolker det slik at guttene opplever følelsen av å svømme under vann som mer interessant.

#### 4.1.3 Rom

Rom kan forstås som både reelt og fiktivt (Gladsø et al., 2015, s. 187). Rom kan både begrense og gi muligheter (Gladsø et al., 2015, s. 202). Leken foregår delvis på et temarom, som blir kalt for «sjørøverrommet». Rommet har flere transformative egenskaper (Greve & Kristensen, 2018b, s. 173). I tillegg har guttene en innstilling, som tilsier at transformerende handlinger og samhandling kan oppstå. Dette rommet er innredet med en kube, som har udefinerte bruksområder og mange mulige forestillingsideer. Kuben transformerer guttene til en «flaggermus-portal». Plastkasser på gulvet definerer guttene som en haug med flaggermus. Gangen som guttene hovedsakelig leker i, blir definert som planeten Mars.

Leken foregår i «vår verden», Planeten Mars og et flaggermus-sted. I følge Gladsø et al. (2015) henger opplevelsen av rommet sammen med kropp, forestillingsevne og sanser (Gladsø et al., 2015, s. 202). Da stedene guttene utforsker ikke har noen referanser til rommets fysiske egenskaper, forstår jeg dette som at de har velutviklede indre forestillinger av hva rommet skal uttrykke.

I starten av leken er guttene på rommet, som de i den fiksjonelle verdenen definerer som flaggermusrommet. Så beveger de seg ut i ganga, der de utforsker planeten Mars, før de avslutningsvis er tilbake på flaggermusrommet. Jeg ser derfor på denne leken som en lek i tre akter, selv om det ikke ser ut som at guttene er bevisst på dette. Denne vandringen fra rom til rom og så tilbake til utgangspunktet, kan minne om en vandreforestilling med sirkulær dramaturgi, der karakterene kommer tilbake til utgangspunktet, men at de da har utviklet seg. I starten viser karakterene en frykt for stedet, noe som blir tydelig når Elias sier «Nå så vi liksom at flaggermusa kom og lukket døra og tok nøkkelen.», hvor de deretter forsterker

følelsen ved å hviske. I siste del av leken er karakterene tilbake på flaggermus-stedet, men da med uovervinnelige krefter, noe som Elias`s kamp mot kongen er et eksempel på.

#### 4.1.4 Rekvist

Guss forklarer at etter hvert som barnet utvikler evnen til å fremkalle indre bilder, trenger de ikke å assosiere ut i fra konkrete gjenstander, men kan få impulser fra indre bilder, og etterhvert anvende imaginære gjenstander (Guss, 2015, s. 41).

Mats viser først til et behov i handlingslaget, før han avklarer hvordan han vil bruke en dørstopper som nøkkel. «*Vi trenger en nøkkel. Dette var liksom nøkkelen*». Dørstopperen har ingen formmessige referanser til nøkkel, og jeg tolker dette som at guttene bruker forestillingsevnen til å fiksjonalisere denne dørstopperen om til en nøkkel. Elias bruker også en sabeltann-jakke som kampvåpen, uten at denne har noen referanser til våpen. Jakka svinger han rundt seg og bevegelsene kan assosieres med det japanske kampvåpenet «Nunchaku». Gjennom leken holder guttene i hver sin kloss, som forestiller telefoner. Disse har ingen funksjon i leken, utover å muligens forsterke karakterene. Guttene forsterker at disse telefonene er viktige eiendeler ved å være triste i ansikt og kroppsspråk og Elias sier «*Jeg vil ikke forlate telefonene, men da kommer vannet*». De holder på en ball av byggebrikker. Denne har ingen tydelig funksjon i leken, men dersom man ser til for eksempel Ninjago (tv-serie), har karakterene hver sin gjenstand, som kan brukes på magisk vis.

I denne leken bruker guttene flere imaginære gjenstander, for eksempel «krympemaskinen» og «tryllestaven». Gjenstanden fiksjonaliseres ved å gjøre bevegelser som om de hadde gjenstanden. Guttene viser improvisasjonskompetanse når de tenker assosiativt og raskt, ved å gripe det første som er tilgjengelig. Guttene forlater ikke stedet for å skaffe gjenstander til leken, men transformerer de gjenstandene som er tilgjengelige. Dette tyder på at guttene har en rik forestillingsevne, samtidig som gjenstander og rommets fysiske egenskaper også gir dem ideer til hvordan disse kan brukes.

#### 4.1.5 Figur

I denne dramatiske leken spiller guttene i hovedsak rollen som seg selv «*Vi burde hatt mammaen og pappaen vår her*», kan være et uttrykk for det. Ved å spille seg selv, kan barna utforske sine indre forestillinger i møte med situasjonene (Guss, 2015, s. 41). Guttene forteller ikke på noe tidspunkt at de er superhelter, men jeg tolker dem som spenningsfigurer. De viser et bilde av seg selv som uovervinnelige, når de kjemper mot ulike farer, som de mot alle odds

klarer å komme forbi. I siste del av leken introduserer Mats at guttene skal forestille brødre, hvor Elias utdyper at han også var en oppfinner: «Jeg ble en oppfinner. Vi trengte noe i landet vårt.». Mats forsterker denne rollen ved å si «Ja, de så at vi trengte vann og sollys». Rollen som oppfinner forsterkes også ved at Elias tenker klokt, når han sier «*Vi har jo vann. Det er noe i flaggermusrommet og flaggermus tåler jo ikke vann*».

Måten de forsterker hverandres karakterer og handlinger, er et bilde på hvordan guttene bygger på hverandres innspill og «spiller hverandre gode», med referanser til regler i god improvisasjon (Gladsø et al., 2015, s. 213).

Uttalelsen «Det var liksom ingen voksne her», kan også være vinklet mot meg som observatør, ved å si at de ikke ønsket min deltagelse i denne leken. Muligens ønsket de heller ikke mitt nærvær, men dette ble en del av avtalen med barnehagelæreren for å bruke rommene.

Bevegelser, gester og kostyme kan brukes som virkemidler for å fiksjonalisere kroppen (Gladsø et al., 2015, s. 202). Guttene bruker lite kostyme i denne fremstillingen av seg selv. Elias har på seg briller av byggebrikker. og avslutningsvis bruker Mats et svart teppe som flaggermusvinger. De har ikke på seg andre kostymer, selv om det er sjørøverkostymer tilgjengelige inne på «sjørøverrommet». Dette forstår jeg som et uttrykk både for at guttene fremstiller seg selv, men også for at de har rike indre forestillinger og gode improvisasjonsevner, som gjør at de ikke trenger ytre/ synlige kjennetegn på at de er i karakter. Den store kampen mot kongen og Mats sin forvandling til flaggermus, er eksempler på at karakterene utvikler seg. Dette forsterkes også ved at Mats blir kronet av kongen, som Elias akkurat har nedkjempet. Her er det et øyeblikk hvor Elias går ut av sin rolle for å spille kongen, som kroner Mats. Mats synger en dramatisk melodi, for å forsterke forvandlingen fra flaggermus og til seg selv, med referanser til barnekulturens spenningsfigurer.

#### 4.1.6 Spenning

I denne dramatiske leken søker barna etter spenning. I stedet for å bygge spenningen opp mot ett høydepunkt, brukes det mange høydepunkter, før leken tones ned (Gladsø et al., 2015, s. 216). Kravet til stadig veksling mellom spenning og forløsning, medfører en kontinuerlig endring og fornying av lekens rammer, forklarer Åm (Åm, 1989, s. 42). Spenningen forløses i det man oppnår suksess (Huizinga, 1949/1998a, s. 8-10).

Spenningselementene i denne leken kommer fortløpende. Som utenforstående merker jeg den intense spenningen godt. Guttene har hele tiden overhengende farer og man kan lure på om de kommer til å overleve. Selv om guttene hele tiden fremstiller handlingen som om de

bare så vidt unnslipper farene og overlever mot alle odds, er de nok helt trygge selv på at de kommer til å komme ut seirende.

Det er mange spenningstopper i denne leken, som jeg har begrenset til tre hovedspenningstopper:

1. Guttene er innelåst på et rom med mange sovende flaggermus og kommer seg ikke ut. Å være innelåst og måtte finne en måte å komme seg ut på, kan være inspirert av barne-tvserien «Labyrint», men også av en frykt mange barn bærer på om å bli innelåst (for eksempel på toalettet). I tillegg til å være låst inne har de også ekstra spenningsmoment, eller forverring av utfordringen, som handler om at rommet er fullt av flaggermus, at en flaggermus stjeler nøkkelen deres, og at de blir forvandlet til skjeletter når de forsøker å bryte opp døra. De hvisker inne på dette rommet, noe som forsterker følelsen av å ikke måtte bli oppdaget av alle flaggermusene, i tillegg til å sette en skummel stemning.

2. Det er oversvømmelse på Mars og guttene løser oppgaven feil, slik at de ikke klarer riktig kode for å komme seg ut av landet. Oversvømmelsen tolker jeg som så spennende, at guttene ønsker å forbli i denne. I tillegg legger de til momenter som ytterligere forsterker spenningen, som: «Men du hadde ikke lært deg å svømme», at de måtte forlate telefonene sine i demningen, og at de løste feil kode. Spenningen forløses når de har klart koden, men så viser det seg at koden er feil. Dette kunne vært et anslag til en ny spenningstopp, men på dette tidspunktet går ansatte forbi og kommenterer guttenes lek. Jeg tolker denne forstyrrelsen som medvirkende til at leken endrer retning, når Mats plutselig introduserer: «Vi er brødre».

3. Mats blir forvandlet til en flaggermus og Elias må sloss med en ond konge. Denne siste spenningstoppen tolker jeg som litt mer utydelig enn de to forrige. Her forandrer guttene også roller, noe som tilfører mer spenning. Elias sloss så intenst med den imaginære kongen, at brillene han har på seg går i stykker, samtidig blir Mats forvandlet til en flaggermus, siden han har vært så lenge i portalen. Så forløses spenningen ved at Elias blir til en vanlig oppfinner igjen og Mats blir «vanlig» igjen. Spenningen forløses ytterligere ved at Mats blir kronet av kongen. Dette forsterker Mats ved å synge en dramatisk melodi, med klare referanser til barnekulturens spenningskarakterer. Elias forsterker følelsen av å lykkes ved replikken «*Vi lurte dere alle!*».

Replikken «*Vi lurte dere alle!*», opplever jeg som en avslutning. Når de likevel fortsetter leken, forstår jeg dette som at leken er for god til å avsluttes, men uenighetene som oppstår da blir for vanskelige å håndtere. Dette tolker jeg som et tegn på at guttene er slitne og at den intense spenningen er krevende å være i over så lang tid. Denne tolkningen forsterkes av at guttene bruker resten av formiddagen til å bygge med klosser.

#### 4.1.7 Fiksjonskontrakt

Fiksjonskontrakten er en klargjøring av rammene for fiksjonen. Det vil si en avtale mellom de som leker, slik at de oppnår en felles forståelse av hva de skal leke og hvordan de skal leke dette. Denne kontrakten reforhandles hele tiden, samtidig som lekerne går inn og ut av fiksjonen (Gjervan, 2013, s. 3-4). I tillegg fungerer fiksjonskontrakten som en klargjøring av hvordan det fiksjonelle rommet og rekvisittene skal forstås. Som beskrevet tidligere, har rommene og rekvisittene ingen referanser til leken som lekes, og en felles forståelse av funksjonen blir dermed avgjørende, for å skape indre forestillinger.

«... Vi er på Mars», regisserer Elias, men Mats er ikke enig: «Dette er et annet rom, bare at det ser ut som der vi var i stad» prøver Mats å reforhandle. Elias prøver på nytt: «Nei, vi er på Mars». Så nikker Mats, og leken kan fortsette. Slike reforhandlinger dukker opp i leken, men i denne leken oppstår de i mye mindre grad enn de fleste av de andre lek-observasjonene. Dette er et bilde på den gode flyten i denne leken. De forhandler, reforhandler og kommer seg videre. Å være i leken og på samme tid kommentere den, bytte roller og regissere, fører ikke til at leken havarerer (Gjervan, 2013, s. 3-4).

Guttene viser at de skiller mellom fiksjon og virkelighet, og det er en tydelig etablering av at dette er på lek, i tillegg til hva og hvordan leken lekes. Fiksjonskontrakten, slik guttene foretar den, blir dermed en viktig del av fiksjonaliseringsprosessen (Gjervan, 2013, s. 5). I leken kommuniserer guttene fortløpende gjennom å bruke språket, for å vise når de er i handlingslaget og når de er i regilaget. Kommunikasjonen foregår uanstrengt og guttene behersker frem- og tilbake-bevegelsen, som kjennetegner god improvisasjon. I tillegg bygger de aktivt på hverandres ideer og i stor grad aksepterer de tilbudene som gis.

I tillegg til å spille ut handlingene, foregår også mye av handlingene som forestillinger på et indre plan, samtidig som guttene har replikkutvekslinger om hva som skjer i regilaget (Åm, 1989, s. 43). Den bevisste bruken av verbtider, stemme og ordet «liksom» handler om å synliggjøre for seg selv og hverandre, at det som skjer må tolkes ut ifra fiksjonskontekst. Dette beskriver Åm som metakommunikasjon (Åm, 1989, s. 48).

Guttene blir avbrutt av andre barn som ønsker å være med, og voksne som går forbi og kommenterer det guttene gjør. Dette er kortere avbrudd og guttene ser ikke ut til å miste tråden i leken. Når det er ryddetid og samlingsstund, spør guttene på forhånd om de kan fortsette leken etterpå, og det får de lov til. Tilbake i ganga, etter en halv times pause, har guttene en kort gjennomgang der Elias sier «Ja, hvor var vi?» og Mats svarer «Vi var i landet og så ble vi liksom sugd tilbake». Så er de tilbake i fiksjonen. Dette tolker jeg som et bilde på at begge guttene har eierskap til fiksjonen og et felles ønske om å leke videre i dette universet.

#### 4.1.8 Sjanger

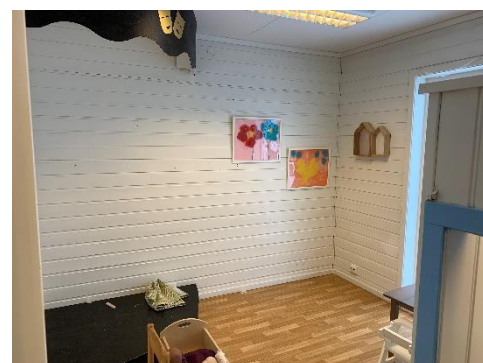
Med henvisning til Guss (2015) sine beskrivelser, vil jeg kategorisere denne leken som nyskapende transformativ. Barna i denne leken beveger seg inn i ukjent terreng, og dette fungerer som et mulighetsrom, der alt kan skje. Denne leken er kjennetegnet ved å være spennende, uforutsigbar, og risikofyllt, og deltakerne medvirker på egne premisser. I denne leken kan barna gi liv til indre forestillinger, og nye uttrykksmønstre og strukturer kan oppstå (Guss, 2015, s. 28-29). Guttene viser at de mestrer de uskrevne reglene for denne typen lek, ved at de stadig legger til nye spennende elementer og transformerer rom og gjenstander.

Guttene viser en stor innsikt i sjangerforståelse. Spenningskurven viser at denne leken er i action- kategorien, hvor fare forløses, men så går over i ny fare. Sjangeren kjennetegnes ved at spenning skapes, ved å jevnlig utsette hovedpersonene for ulike farer. Hovedpersonene overlever ved kløkt, fysisk styrke, nærkampekspertise eller dyktighet i anvendelse av våpen (Andresen, 2019). Guttene viser kløkt, når de løser koder og bygger demninger for å holde vannet ute, selv om de flere ganger opplever at situasjonen tilspisser seg og man kan lure på om de kommer fra denne oversvømmelsen levende. Den fysiske styrken, kamp ekspertisen og våpenanvendelsen kommer til uttrykk avslutningsvis, når Elias/ oppfinneren kjemper mot en imaginær konge, som har tatt telefonene og ballen deres. Underveis i fiksjonen forvandles guttene til skjeletter og flaggermus, noe som gjør utfordringene vanskeligere, og bidrar til spenningsoppbyggingen. Den dramatiske melodien, som Mats synger når han blir kronet av kongen, har også tydelige referanser til tv-serier. Å løse koder for å komme seg forbi farer og videre i spillet, kan for eksempel være inspirert av barne-tv serien «Labyrint».

#### 4.2 «Bursdagen»- Observasjon 2

Bakgrunn for observasjonen: Det er 12 barn på avdelingen, når leken finner sted. Leken foregår på temarommet, som blir kalt «familierommet». Rommet er innredet med kjøkken, dukkesenger, et lite bord og stoler, og en liten scene. Her finnes dukker med utstyr, samt kjøkkenutstyr og mat. Rommet er delt av to vegger som utgjør et hushjørne. Medvirkende er Melissa (5 år), Ella (5 år) og Emma (3 år).

Herman (3 år), Ava (5 år) og Miriam (4 år), er til stede i rommet, men deltar ikke i bursdagsleken.



(Bildene viser «Familierommet»)

### «Bursdagen»

(Melissa lager mat. Emma mater, skifter bleie og legger dukker i sengene. Ella og Ava dekker bordet. Herman klatrer inn og ut av et vindu i leke-huset. Ava går ut av rommet.)

Ella: «I dag hadde jeg liksom bursdag» (Roper). (Ingen svarer).

Ella: «Det er min bursdag i dag. Vi må lage kake til meg». (Ingen svarer).

Ella: «Se på min fine kake, som er til meg». (Ingen svarer) (Ella viser kaka til meg)

Ella: «Fruktsalat. Det må vi ha». (Høy stemme). (Ella går inn i kjøkkenkroken). (Melissa og Miriam går inn i kjøkkenkroken.)

Ella: «Jeg sov liksom her og så våknet dere meg og sang Happy Birthday». (Ingen svarer)

Ella: «Nå må dere komme» (Ingen kommer)

Ella: «Jeg sov jo» (Ingen svarer)

Ella: «Jeg sov jo» (Ingen svarer)

Ella: «Hallo, dere må komme og synge Happy Birthday». (Ingen svarer. Miriam går ut.)

Melissa: «Jeg og Emma var mammaer» (Sier til Ella)

(Ella forteller meg, at hun har på seg en kjole og gjør bevegelser, for å vise frem en imaginær kjole)

(Ella klatrer på husveggen) (Ella spør, hva jeg holder på med)

(Ella minner jentene på bursdagsleken).

Emma: «Snart skal jeg komme og synge Happy Birthday. Jeg skal bare sove litt først».

(Melissa tar fatet som Ella har gjort klart og synger Happy Birthday).

Ella: «Jeg blåste liksom ut lysene. Det var liksom ekte mat. Kan du finne en kjeks, siden jeg har bursdag?». (Ella smiler, setter seg ved bordet og spiser.)

Ella: «*Det var veldig god frokost dere*».

Melissa: «Det var lunsjen din. Bare godteri hele dagen. Det gjør at du blir frisk».

Ella: «Jeg bestemte om jeg ville gå i barnehagen, eller være hjemme i dag».

Melissa: «*Vil du være hjemme, eller i barnehagen?*».

Ella: «*Det er jo lørdag*».

(Ingrid (3 år) kommer inn og forteller om ulovlig hopping inne på keramikkrommet. Melissa og Ingrid går inn på keramikkrommet.)

Ella: «*Mamma!*» (Roper). (Melissa kommer løpende tilbake. Forteller at det er show på keramikkrommet)

Melissa: «Nå skulle vi visst på show». (Ella og Melissa går inn på Keramikkrommet.)

Melissa og Ella: «*Bla, bla, bla*» (Roper og hopper)

Ella: «Nå er showet over» (En ansatt kommer inn og avslutter den ulovlige hoppingen/ showet.)

(Melissa og Ella går tilbake til familierommet).

Ella: «*Mamma, kan jeg få krone og store øredobber og tryllestav?*» (Melissa gir henne en kloss.)

Ella: «Nei, ikke sånn». (Ella går ut. Kommer tilbake med en tog-bro.) (Melissa og Emma snakker i

telefonen (Bruker tog- broen som telefon)). (Ella dekker bordet og lager mat.) (Nathalie (5) og Ava (5) kommer inn på familierommet. De krangler høyløyt om fordeling av brød og pålegg, med Ella. Nathalie og Ava pakker en babybag, med all maten som er ledig.)

Deretter endrer bursdagsleken retning, ved at barnehagelæreren deltar i Nathalie og Ava sin lek. Ella, Emma og Edward blir med. Resten av leken handler om en ferie på badehotell.



#### 4.2.1 Fabel

Fabelen handler om Ella som våkner opp på bursdagen sin, spiser bursdagsfrokost, får gaver, synger bursdagssang, og får velge om hun vil gå i barnehagen.

Temaet i leken er «bursdag». Dette er et tema som alle barn har erfaringer med. Det vil derfor være enkelt å kunne bidra i denne leken, samtidig som temaet ikke gir rom for nyskapning.

Temaet er tilbakevendende i Ellas lek gjennom observasjonsperioden. Jeg tolker Emma og Melissas manglende respons i starten som at de har erfaringer med at dette blir en lek, som i stor grad utforsker Ellas perspektiver. Når de etter hvert blir med på leken, ser det ut som de underkaster seg lekens tema, som handler om å feire Ellas bursdag. Dermed blir denne begivenheten utbrodert i hele leken.

Melissa legger til handling inspirert av ryktet om ulovlig hopping på keramikkrommet, når hun sier i regilaget: «Nå skulle vi visst på show». Etter en kort utforsking av «show», sier Ella «Nå er showet over». Dette skjer samtidig som en ansatt avslutter leken, da den er for risikofylt. Ellas avslutning av «showet» kan være en måte å ta kontroll på handlingen, ved å si at showet uansett var over, eller et uttrykk for hennes ønske om å leke videre på leken, der hun har hovedrollen.

#### 4.2.2 Tid

Som mange av de andre lekobservasjonene, er det vanskelig å definere en tydelig start og slutt, da barna bruker lang tid, før de går inn i en felles fiksjon. Dette kan handle om, at den dramatiske lekens struktur gjerne ikke har en definert progresjon fra begynnelse til slutt (Gjervan, 2013, s. 9). Dersom man skal vurdere fiksjonell tid i forhold til sann tid, ser disse ut til å være nokså identiske. Leken varer i 40 minutter, noe jeg opplever som ganske lang tid, sammenlignet med relativt liten handlingsutvikling.

#### 4.2.3 Rom

En gjennomgang av feltnotatene viser at jentene i denne leken ofte bruker familierommet, som utgangspunkt for sin lek. Mange av lekene gir en følelse av at jentene leker med rommet og materialenes som dramaturgisk inngang, og at dette rommet kommuniserer en viss type lek. Feltnotatene viser at leken på dette rommet har få temaer. Temaer som familie, butikk og sykehus går igjen. «Familierommet» har dermed begrensede transformative egenskaper

(Greve & Kristensen, 2018a). Dette kan være en medvirkende årsak, til at leken i liten grad utviklet seg.

Mellomrommet (Nordtømme, 2015, s. 3) kommer tydelig frem, når barna forsvarer rommet mot inntrengere. Dette ble tydelig, da Nathalie og Ava ville hente lekemat til sin lek. Ella hadde tatt eierskap over lekematen og denne inngikk i bursdagsfiksjonen. Kamper om rekvisitter forekom hyppig og resulterte ofte i at barna trengte støtte, for å løse konflikter. I dette tilfellet hjalp jeg barna å fordele lekematen mellom seg, slik at Nathalie og Ava også fikk noe mat til sin lek.

Rommets fysiske egenskaper gir flere muligheter for å klatre. I starten av leken klatrer tre år gamle Herman frem og tilbake gjennom vinduet i lekehuset. Dette tolker jeg som et forstyrrende element. Slike forstyrrelser forekom hyppig i leken, men det så ofte ut som at barna prøvde å overse forstyrrelsen, i stedet for å forsvare rommet, eller ta eierskap over rommet. Dette kan handle om, at barna ikke så på klatreren som en inntrenger i det fiksjonelle rommet- i mellomrommet, men i det reelle rommet. Ved andre anledninger forsvant barna ut av rommet, på leting etter et sted, som de kunne leke uforstyrret.

#### 4.2.4 Rekvisitt

Rekvisittene som finnes på «familierommet» kommuniserer tydelig hvordan de er tenkt brukt, for eksempel lekemat og utstyr til dukkelek, og kan derfor ikke sies å ha særlig transformerende egenskaper (Greve & Kristensen, 2018a). Jentene bruker rekvisittene i stor grad som konkrete representasjoner, ved at en kake forestiller en kake.

Når Ella ber om å få «krone, store øredobber og tryllestav», finnes det ingen rekvisitter som tilsvarer, eller har formmessige like egenskaper. Jentene prøver ikke å bruke imaginære rekvisitter. Når Melissa deretter gir Ella en kloss som representasjon for tingene hun ber om, blir det et brudd, hvorpå Ella går ut på leting etter passende representasjoner. Bruddet tolker jeg som et tegn på Melissas manglende dedikasjon til fiksjonen. En kloss er en mager representasjon for tre gjenstander og uten formmessige eller kommunikative likheter. Ella kommer tilbake med en togbane-bro, og jeg tolker dette som at hun ikke fant noe som kunne representere krone, store øredobber og tryllestav, men fant noe annet, som ga andre spennende assosiasjoner. Melissa og Emma transformerer togbroen til en telefon. Dette tolker jeg som en assosiasjon ut ifra broens form. Dette viser at jentene har innstilling til, at transformasjon kan oppstå.

#### 4.2.5 Figur

Karakterene i leken er bursdagsbarn og mor. Emma har en udefinert rolle, men før leken kommer skikkelig i gang sier Melissa «Jeg og Emma var mammaer». Jeg tolker derfor, at denne leken har to mødre. Emma dedikerer seg ikke til bursdagsfiksjonen, men fortsetter sin lek med dukken, samtidig som hun tidvis deltar, ved for eksempel å synge bursdagssang. En slik parallell lek er naturlig for Emma, som er tre år. Dette kan tolkes som et tegn på lekens fleksible ramme (Åm, 1989, s. 61). I følge Åm (1989) byr ikke denne avstikkeren på fiksjonsbrudd (Åm, 1989, s. 61), så lenge Emma beholder rollen og innimellom kommer tilbake til bursdagsfiksjonen.

Det er tydelig at Ella spiller hovedrollen, og handlingen fokuseres rundt denne karakterens opplevelse av å være betydningsfull på bursdagen. Jeg tolker det slik, at hun spiller rollen som seg selv, som har bursdag. Melissa og Emma sine roller fungerer som en forsterkning av hovedrollen. Rollene får i liten grad utvikle seg gjennom forløpet.

I bursdagsleken bruker Ella en imaginær kjole. Denne viser hun frem ved å gjøre bevegelser, som om hun holder i kjoleskjørtet. Dette kan være et uttrykk for indre forestillinger, noe Ella viste flere eksempler på gjennom observasjonsperioden. Å kunne gi uttrykk for egne indre forestillinger, samtidig som man lytter til andres indre forestillinger, og i fellesskap utvikler en indre fiksjonell forestilling, så ut til å være utfordrende for mange.

#### 4.2.6 Spenning

Spenningsoppbyggingen viser ingen høydepunkter. Kravet til stadig vekslning mellom spenning og forløsning, som medfører en kontinuerlig endring og fornying av lekens rammer, som Åm beskriver (Åm, 1989, s. 42), ser ikke ut til å være tilstede i denne leken. Utforsking av karakterenes handlinger på «show», kunne vært et spenningsselement, men dette ble avsluttet, før handlingen rakk å utvikle seg. Her tolker jeg også Ella og Melissa som ute av karakter, noe som kanskje tyder sterkere på at utforsking av «show» i større grad er knyttet til lekens fleksible ramme (Åm, 1989, s. 61).

#### 4.2.7 Fiksjonskontrakt

I «Bursdagen» har barna utfordringer, med å inngå en felles fiksjonskontrakt. I starten forsøker Ella gjentatte ganger å invitere til en felles lek om bursdagen. Dette anslaget til fiksjon får hun ingen respons på. Da hun ikke får respons, forsøker hun antageligvis indirekte å invitere meg med i sin lek, ved å vise bursdagskaka og den imaginære kjolen.

Lekens ulike lag viser at de fleste replikkene er sagt i regilaget, og kun et fåtall av replikkene er sagt i handlingslaget. Dette tolker jeg som at barna i liten grad samspiller med karakterene sine. Åm (1989) peker på kompetansen, som kreves for å flytte seg mellom fiksjonslagene (Åm, 1989, s. 40). Da leken i hovedsak foregår på regiplanet, kan det tyde på at lekerne ikke får vist, eller ikke har så høy kompetanse på å flytte seg mellom de ulike lagene. Andre observasjoner fra denne perioden, viste at både Ella og Melissa mestret å bruke de ulike lagene, noe som kan tyde på at det var samspillet mellom barna, som forhindret flyt i bruken av fiksjonslag. Den stadige blokkeringen av tilbud, bidro også til at det var vanskelig å komme fra regilaget til handlingslaget. I tillegg var det en ensidig vinkling fra Ellas perspektiv, og Emma og Melissa var passive til å delta i fiksjonen.

#### 4.2.8 Sjanger

«Bursdagen» er i kategorien reprodutiv, sosialrealistisk lek (Guss, 2015, s. 29). Realismen fremstiller virkeligheten på en troverdig måte (Gladsø et al., 2015, s. 110). Lekens handling viser en realistisk fremstilling av morgenen for et bursdagsbarn.

Temaet i leken gjentok seg, med liten grad av utvikling gjennom observasjonsperioden. Lekens tema så ut til å gi begrensede handlings- og deltakelsesmuligheter. Den viste liten grad av nyskapning, eller nye uttrykksmåter (Guss, 2015, s. 29). I en annen observasjon, forsøkte et barn å introdusere at ei løve truet familien på kjøkkenet. Denne handlingen fikk stor motstand fra de andre lekerne, og «løva» valgte å gå videre til en annen lek. Leken viser derfor, at det er visse handlinger som blir akseptert, mens andre handlinger nærmest er uhørt i denne sjangeren. Det ble også tydelig, at det er viktig å kommunisere på regiplanet, for å klarlegge hva slags handlinger som skal foregå på handlingsplanet. Samtidig er grensene mellom lagene flytende, slik at noen funksjoner vil kunne utføres samtidig som barnet er i rollen (Guss, 2015, s. 37).

#### 4.3 Oppsummering

Guttene i «Superhelte på Mars» viser at de mestrer improvisasjons-kunsten, og bevegelsen mellom guttenes bidrag, impulser og assosiasjoner går som en bølgende frem- og tilbake-bevegelse. Den uanstrengte kommunikasjonen bidrar i sterk grad til flyten i leken. Det er ingen som spiller hovedrollen, og leken utvikles i et samspill, der guttene lytter til og forsterker hverandres handlinger og karakterer. Frem- og tilbake-bevegelsen i leken bidrar til

å holde fokus. Den krever at guttene gir slipp på kontrollen og retningen som leken tar blir uforutsigbar, og går av seg selv (Gadamer, 1960/2012, s. 135).

Jentene i «Bursdagen» viser liten grad av engasjement og hengivenhet overfor leken. Kommunikasjonen oppleves som anstrengt, og bidrar ikke til frem og tilbake-bevegelse mellom barna. Det er i stor grad et ensidig bidrag til utvikling av leken, noe som forsterkes ved blokkeringer av tilbud. Jeg tolker Melissa og Emma sin manglende respons i begynnelsen av bursdagsleken, som at de egentlig ikke ønsker å bli med på leken. At jentene er opptatt med egen lek, bidrar også til at de ikke er helt til stede i samme lek. Ella er til stede i leken, men hennes fastlåste tanker bidrar ikke til samspill.

Dramaturgiske valg foretatt i improvisasjon, legger grunnlaget for det som skal skje, det som har skjedd og det som skjer her og nå (Gladsø et al., 2015, s. 212-214). De dramaturgiske valgene som guttene tar i «Superhelter på Mars», gir et sammenhengende forløp. Den stadige vekslingen mellom fiksjonslagene driver leken fremover. Elementer fra spenningssjangeren og barnekulturen gjør leken kompleks og nyskapende.

I «Bursdagen» er det få replikker sagt i handlingslaget og mange replikker sagt i regilaget. Handlinger blir utført, uten at barna har kommunisert, om å oppnå en felles forståelse. Barna får ikke til å oppnå en felles fiksjonskontrakt om hva rekvisittene skal forestille. Handlingen i leken er kronologisk, og realistisk, noe som gir lite rom for nyskapning. Denne typen realistiske leker med inspirasjon fra hverdagslivet, gjentok seg ofte, men med ulik grad av samspill mellom barna.

Opplevelsen av flyt handler om at tiden bare flyter av sted. Man føler seg som en del av noe større, som uten motstand bare flyter fra det ene til det andre. Flyt er en tilstand der handling utløses av ny handling, med en indre logikk, uten at man bevisst påvirker det (Csikszentmihalyi, 2014, s. 136-137).

Forhandlingene i «superhelter på Mars» fører ikke til brudd, fordi guttene raskt blir enige og går videre, uten å dvelle ved uenigheten. For å samspille med andre, kan man ikke forestille seg noe alene, men man må være tilstede i øyeblikket (Gladsø et al., 2015, s. 213).

De mange uenighetene og blokkeringene i «Bursdagen», medvirker til at flyten i stor grad hemmes, og man kan få en følelse av at denne leken fortsetter på tross av samspillet. Barna lytter lite til hverandres ideer, men forsøker å leve ut sine egne forestillinger.

Det er viktig å påpeke, at samspillet mellom barna påvirket om barna fikk vist sin kompetanse innen improvisasjon og dramaturgi. I andre observasjoner, med andre sammensetninger av barn, kom kompetansen til syne på andre måter. Leken ble også påvirket av institusjonelle betingelser, som jeg vil analysere videre.

## 5. Institusjonell analyse

Ved å analysere de institusjonelle rammebetingelsene, kan det bli tydeligere hvordan betingelsene bidrar til å skape vilkår for barnas muligheter til å oppnå flyt i dramatisk lek. Basert på en tematisk analyse, som beskrevet i kapittelet om metode, har jeg kommet frem til ulike temaer. Temaene handler om tid, rom, materiell og ansattes involvering i leken. Eksempler fra feltdagboken og intervjuet er skrevet i kursiv, med innrykk, 10 punkts skriftstørrelse og enkel linjeavstand, for å gjøre eksemplene tydelig adskilt fra mine tolkninger.

### 5.1 Tid for lek

Tidsdimensjonen som rammebetingelse, kan handle om hvor mye tid barnehagen setter av til leken, samt hvordan tiden blir strukturert. Dette kan fortelle noe om barnehagens holdninger til leken som en verdi i seg selv. Barnehagen jeg utførte feltarbeidet i, var opptatt av lekens egenverdi. Dette kom frem i årsplanen, sosiale medier og uformelle samtaler med ansatte. Som beskrevet i avsnittet om utvalg, er barnehagen valgt ut til å delta i studien, på grunn av sitt uttalte syn på lekens egenverdi.

I følge Karlsen og Lekhal (2019) bruker barn 60 % av dagen på fri lek, mens de ansatte bruker 14,5 % av dagen sin til å være aktive deltagere i barnas frie lek (Karlsen & Lekhal, 2019). Ved å se på dagsrytmen, kan man bli oppmerksom på hvor mye tid som er satt av til leken, i forhold til andre aktiviteter og gjøremål. Selv om jeg ikke målte tiden, ble jeg oppmerksom på, at store deler av dagen ble brukt til barns egeninitierte lek, både ute og inne, kun avbrutt av en til to korte samlingsstunder og to måltider. I tillegg tok ulike praktiske gjøremål, som rydding, håndvask og påkledning noe tid. Femåringene hadde en egen klubb en gang i uka. Bord-aktiviteter som spill og forming, ble i liten grad satt i gang av ansatte. Dette var et bevisst valg, forklarte barnehagelæreren, da de prioriterte tid til lek og at ansatte skulle delta i leken sammen med barna. Jeg la også merke til at ventetid ble brukt til lek. For eksempel når barna ventet på, at det skulle bli ledig plass i garderoben.

I «Superhelter på Mars» får guttene anledning til å forbli i fiksjonen store deler av formiddagen. Leken blir avbrutt av samlingsstund, og man kan diskutere om det var nødvendig at guttene ble med på denne. De ansatte forsto likevel, at guttene holdt på med en viktig lek og ga dem mulighet til å fortsette leken etter samlingsstunden.

Dagsrytmens faste tidspunkter for gjøremål, aktiviteter og pauser, kan gi tidspress for ansatte. I denne barnehagen ser de ansatte ut til å ha et avslappet forhold til tid, og

barnehagelæreren forklarte, at det er viktig med god tid og «lave skuldre», og at ansattes stemning smitter over på barna.

Barnehagelæreren forklarer at de ikke har egne fagdager og formelle læringssituasjoner, men at læring kan oppstå spontant gjennom leken. Hun viser et eksempel med fagområdet kunst, kultur og kreativitet:

*«Kreativiteten kommer jo sammen med barna. Om det er på tur, eller om det er inne eller ute.. Vi leker og da blomstrer kreativiteten. Ikke bare på onsdagen (ler), men alle de andre dagene også... Vi har ikke sånn «Da gjør vi det og da gjør vi det».» (Fra Intervjuet med barnehagelæreren)*

## 5.2 Rom for lek

Det er 25 barn på avdelingen. Barnehagen deler gruppa i to, hvor halve gruppa er ute store deler av dagen. Likevel er det mange barn som leker ulike leker, på samme sted. Ofte er ikke lekene forenelige med hverandre. For eksempel leker som lager mye lyd, og leker som krever konsentrasjon, leker som krever fysisk boltreplass, og leker som krever nøyaktighet.

Huizinga forklarer at leken har sitt eget sted, gjerne avgrenset av lekerne på forhånd, enten fysisk eller idealistisk, for å skape sin egen verden avgrenset fra virkeligheten (Huizinga, 1949/1998a, s. 8-10). Dette rommet kaller Nordtømme for mellomrommet (Nordtømme, 2015, s. 3-4). Nordtømme forklarer rommet som både fysisk og konkret, samtidig som det også er et sanselige og fiksjonelt rom. Mellomrommet så ut til å bli stadig utfordret i barnehagen. Å være i et fiktivt rom, der man har bygget seg opp et lekeunivers, så i stor grad ut til å komme i konflikt med det virkelige rommet, der mange barn holdt på med andre leker. Greve og Kristensen (2018) hevder at barnehagebygg har få muligheter, for å leke avskjermert og uforstyrret i små grupper. Videre påpeker forskerne at for mange barn i små rom, skaper dårlige vilkår (Greve & Kristensen, 2018b, s. 175).

Kampen om å beholde lekestedet og få ro rundt leken, går igjen i de fleste observasjonene. I observasjonen «Bursdag», klatrer en treåring ut og inn gjennom vinduet i huset, mens de andre barna leker bursdag. Barna gir ikke treåringen noen respons, og det ser ut som de forsøker å ignorere ham. Dette tolker jeg som at treåringen ikke oppleves som en trussel mot det fiktive rommet, som jentene har skapt. Samtidig kan dette tolkes som en raushet med de yngste barna, ved at jentene forstår, at dette er felles rom og at alle har rett til å være der. At treåringene stadig brukte møblene til fysisk lek, gikk igjen i mange observasjoner. Ved flere anledninger observerte jeg, at barna forflyttet seg til andre steder i jakten på å få ro rundt leken, heller enn å forsvare sitt sted. Dette tolker jeg også som et eksempel, på den fleksibiliteten lekerne ofte viste. Likevel medførte disse forstyrrelsene ofte til brudd i flyten,

ved at det fiksjonelle stedet som barna hadde opparbeidet og selve fiksjonen måtte bygges opp på nytt. Dette medførte gjerne, at leken endret retning eller opphørte.

Greve og Kristensen (2018) så også i sin forskning, at andre barn medvirket til å skape brudd i leken og de så ulike leker, med ulike agendaer på samme sted, som en årsak (Greve & Kristensen, 2018b, s. 171). Ved at barna forflyttet seg fra rom til rom, ble også andre barns lek forstyrret.

*Nathalie (5 år), Ava (5 år), Ella (5 år), Emma (3 år), Edward (4 år) og June (barnehagelæreren) leker at de skal i badeland. For å komme dit, går de over noen madrasser, som Lukas (4 år) har satt opp som en bilbane foran døra til «badelandet». Lukas uttrykker frustrasjon over alle, som gjentatte ganger går over hans lekeområde. (Fra feltdagboken)*

I «Superhelter på Mars» leker guttene i en gang mellom avdelingene, i tillegg til temarommet «Sjørøverrommet». Gangen er et sted for gjennomgangstrafikk, noe som bidro til forstyrrelser, ved at ansatte fra den andre avdelingen gikk forbi og kommenterte guttenes lek. Etersom «sjørøverrommet» ligger et lite stykke unna avdelingen, kan ikke barna bruke rommet uten voksne. Dette ser ut til å føre til, at barna ikke får brukt rommet så mye.

Barnehagelæreren forklarer utfordringen med sjørøverrommet:

*«... egentlig så er jo det rommet for langt vekke [...] Egentlig så må det være en voksen der inne hele tiden. Samtidig så vet vi også at hvis de er der inne.. Hvis det er noen, så kan de kanskje prøve å være der litt alene, så går vi litt sånn til og fra, men det mest optimale er jo at det er en voksen der inne hele tiden, sammen med de...» (Fra Intervjuet med barnehagelæreren)*

Barna trenger flere rom å fordele seg på, for å kunne leke uforstyrret. Samtidig forklarer barnehagelæreren, at det er vanskelig å gjennomføre. Familierommet fungerte som et rom, der mange barn lekte samtidig og det ble vanskelig å ha sitt eget territorium, ettersom rommet var lett tilgjengelig for alle.

Greve og Kristensen (2018) så i sin forskning, at personalet fant det utfordrende å finne rom som muliggjør fordypet lek. Dette handlet om barnehagedagens kompleksitet og vanskeligheter med å finne fleksible løsninger, som var gode for hele barnegruppen (Greve & Kristensen, 2018b, s. 171). Store deler av dagen er det 12-13 barn og to ansatte inne på avdelingen. Dette medfører mindre press på rommene, samtidig som det vanskeliggjør bruken av rom, der ansatte ikke er til stede.

Gjennom feltarbeidet forekom det flere tilfeller av at personalet skapte nye lekerom i rommet. Eksempelvis satt personalet opp en ekte lavvo inne på avdelingen. Dette skapte flere rom å fordele seg på og var en inspirasjonskilde til lekens tema. Selv om det er utfordrende å finne rom slik at barna kan leke uforstyrret i smågrupper, forsøkte personalet å hjelpe til med å finne løsninger.



### 5.3 Materiell for lek

I tillegg til å kjempe om rommet, kjemper barna også om å beholde rekvisittene de bruker i leken. For å skaffe seg rekvisitter, forstyrrer de også andre barns lek, slik at dette blir en runddans av kamp.

Når barn gikk ut av mellomrommet (Nordtømme, 2015, s. 3-4) for å finne rekvisitter, resulterte dette ofte i, at andre barn tok i bruk både rekvisitter og lekestedet og forvandlet disse til noe annet. Dette førte til forhandlinger om å få tilbake sted og rekvisitter, noe som ofte medførte et brudd i fiksjonen. Barnas jakt etter rekvisitter, gir også barna muligheter til å utvikle indre forestillinger, ved å finne egnede rekvisitter. Dette viser at barnehagedagen er kompleks, og det som er en fordel for noen, kan være en ulempe for andre. De ansatte bruker skjønn, når de håndhever regler som handler om å flytte rekvisitter mellom rommene.

*«[Jeg syns] absolutt de skal få lov til det, hvis det tilfører noe til den leken, som de holder på med...Det er jo hele tiden igjen, det der med å se hva ungene har behov for da(ler)» (Fra intervju med barnehagelæreren)*

I «Superhelter på Mars» forlater ikke guttene leken for å hente rekvisitter, men transformerer de rekvisittene som er tilgjengelige i rommet. Barnehagelæreren reflekterer rundt rekvisitters betydning for den dramatiske leken:

*«Det har jo mye å si også. Samtidig (ler) så har det ingenting å si, ikke sant.. En kongle kan bli alt mulig. [...] Den leken kan jo også bli mer spennende og også at den kan vare lengre i noen tilfeller. I andre tilfeller også, så er det jo det at de trenger jo ikke disse materialene.. Ikke sant? De finner ut av det med kongler og pinner og.. ja egentlig ingenting.. så kan de jo leke kjempelenge.» (Fra intervjuet med barnehagelæreren)*

Barnehagelæreren peker på transformative rekvisitter, som pinner og kongler, og at slike materielle kan medføre, at leken varer lengre. Barnehagen hadde mange ulike konstruksjonsmaterialer inne på avdelingen. Disse hadde transformative egenskaper og ble ofte brukt som representasjon for noe annet.

Barnehagelæreren forklarer hvordan hun inspirerer barna, til å transformere konstruksjonsmateriale.

*«...hvis man ser at en lek holder på å dabbe av. At man bare kan finne en liten ting, som kan gjør at leken kan holde på mye lengre. Sånn som de med de blodpannekakene, med de sekskantene, så var leken på morgenen på vei til å daue ut. De var litt sånn ferdige. De var litt uenige om hvem som skulle ha steikepanna, og sånn. Og så fant vi klossene, som kunne være blodpannekake, og da ble det jo plutselig en helt ny lek.» (Fra intervju med barnehagelæreren)*

Samtidig forklarer barnehagelæreren viktigheten av å ikke gi barna løsninger med en gang, men utvise pedagogisk skjønn:

*«...så jeg tenker at det er litt sånn der kunsten i det.. å faktisk holde litt tilbake, syns jeg da....man lærer litt sånn underveis, litt sånn med erfaring og det når man er i lek også, når skal man liksom trekke seg litt tilbake og når trenger de at man tilbyr noe. Ja, en må kjenne litt sånn på det».*

## 5.4 Ansattes involvering i dramatisk lek

Rammeplanen for barnehagen (2017) beskriver personalets oppgaver, for å ivareta barnas behov for lek. Personalet skal blant annet organisere rom, tid og lekemateriale, slik at dette kan være inspirasjon for ulike typer lek. Personalet skal veilede, støtte, ta initiativ og berike leken på barnas premisser. Personalet må vurdere egen rolle og deltagelse i leken (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21). Jeg tolker rammeplanens beskrivelser av ansattes arbeidsmåter som 1. å organisere og tilrettelegge, 2. å støtte og veilede, og 3. å inspirere og berike. For å kunne vurdere hvilken arbeidsmåte som er passende, må ansatte være tett på leken.

### 5.4.1 Organisere og tilrettelegge

Å organisere og tilrettelegge for lek handler om å gi gode rammebetingelser. Hvordan ansatte organiserer dagen for å gi rom til leken, bruk av rom, regler, gruppestørrelser, og gruppesammensetning, vil ha betydning for lekpraksis. Praktisk arbeid, som for eksempel avvikling av pauser og møter, samt omorganisering i forbindelse med sykefravær må organiseres på en måte, som støtter og muliggjør ansattes deltagelse i lek.

Barnehagen organiserer dagen slik at halve gruppa, 12-13 barn, er ute store deler av dagen. Dette gir mer ro i leken, bedre plass til å leke og bedre muligheter for personalet til å delta i leken. Samtidig er det også færre ansatte til å delta i leken. Barnehagen hadde få møter, og styreren deltok i det praktiske arbeidet, for å gi mer rom for ansattes deltagelse. Å gi rom for ansattes deltagelse i leken, handler om å ta bevisste valg rundt organisering av dagen. Assistenten forklarte for eksempel, at hun ryddet avdelingen før nest siste ansatt gikk hjem for dagen, slik at hun kunne delta i leken og gi nær voksenkontakt til barn som trengte det.

Fravær blant personalet og vikarer, ga organiseringen av dagen noen praktiske utfordringer, men personalet så ut til å finne gode løsninger, slik at barna i mindre grad ble berørt av dette.

Gruppesammensetningen er basert på vennskapsforhold og jevn aldersfordeling. Vennskap mellom barn, er et godt utgangspunkt for kjemi mellom barna som leker sammen. Samtidig kan fastgrodde samspillsmønstre være et hinder, for å få til improvisasjon og nyskapende lek.

Å legge til rette for leken, handler blant annet om å gi gode vilkår, gjennom å skjerme lek for forstyrrelser.

*«Hvis vi er inne så er det mye lettere å skjerme en lek. Da har vi mye brukt de mattene som vi har, for eksempel å bare sette rundt de, eller sånn (ler).... «Nå har de begynt, og nå skal de få lov til å leke der alene» (Fra intervju med barnehagelæreren)*

Barnehagelæreren viser også til at barna har ulike behov for skjerming av leken, og at det er utfordrende for ansatte å avvise barn, som ønsker å delta i leken.

*«...noen barn trenger mer skjerming enn andre. Og også hvis en voksen har fått til å starte en veldig god lek, med kanskje noen av de mest sårbare barna... og så kommer det andre barn til, som har lyst til å være med... Det med å si at «du kan ikke være med», eller.. Ja det opplever vi at.. at det kan være vanskelig. Så er det veldig dumt også.. at man merker at man har en veldig god lek med noen av de sårbare, og så faller de helt vekk, når flere av de ressurssterke kommer.»*

Barnehagen ønsker å ha få regler og ser på regler som et hinder, for å få til god lek. Å ha muligheten for å avvise barn som vil delta i leken, er en måte å skjerme leken på.

*«Ja, vi vil ha veldig få regler. For det har vi jobbet masse med, at vi vil være en «ja-barnehage» [...] Eller så har man en sånn regel med at.. med at.. hvis en kommer og spør om å være med på leken, så skal vi si ja, men hvis det er flere som kommer så er det lov å si nei, for da kan de gå og finne på noe annet. Så det er en litt sånn tydelig regel» (Fra intervju med barnehagelæreren)*

I «Superhelter på Mars» var det avgjørende for lekens flyt, at personalet la til rette for og organiserte på en måte som medførte at guttene fikk tid til å utvikle og fullføre leken. Det var også viktig at personalet skjermet leken, ved å la guttene lukke døra inn til gangen. Ved å være tett på leken, kan man dermed vurdere, at dette er den beste måten man kan støtte akkurat denne leken, med akkurat disse barna. I denne leken ville det være unødvendig og til og med ødeleggende, å forsøke å veilede guttene eller berike deres lek.

#### 5.4.2 Veilede og støtte

For å kunne gi adekvat veiledning og støtte i leken, må personalet observere og analysere leken (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Dette handler om å vise sensitivitet i interaksjonen med barna. Det kreves både kunnskap og tilstrekkelig deltagelse, for å kunne utvise taktfull pedagogisk dømmekraft (Van Manen, 1993), hevder Greve og Løndal (Greve & Løndal, 2015, s. 477). Barnehagelæreren beskriver hvordan hun bruker pedagogisk dømmekraft ved å observere leken og omgivelsene rundt den, slik at hun kan gi tilpasset støtte:

*«Men at vi skal selvfølgelig bidra, hvis det er noen som trenger hjelp, ... Og selvfølgelig også at vi skal hjelpe, hvis det er noe de trenger av elementer....Noen barn trenger selvfølgelig også at vi overtar leken og er der for å få de med... selv om du er i lek, så kan du ha litt øyer rundt også, for å se om det er noen andre som trenger å få en invitasjon til å være med i en lek» (Fra intervju med barnehagelæreren)*

«Bursdagen» hadde blitt en annen lek, dersom ansatte hadde støttet og veiledet barna i både samspill og oppbygging av leken. Leken ble avsluttet ettersom Ella og Emma gikk over i en annen lek, der barnehagelæreren deltok. Her var det fem barn som medvirket. Denne leken handlet om en familie som skulle på ferie på badshotell. Barnehagelæreren veiledet og støttet

barna i å få til gode samspill, samtidig som hun støttet barna i å skape en god struktur og flyt i leken, i tillegg til å ta utgangspunkt i barnas egne ideer.

Å være en engasjert leker, handler om tilstedeværelse. Ikke bare fysisk, men i spontane og fantasifulle samspill, der man finner en balanse mellom å gi og motta (Thoresen, 2019, s. 42). Balansen blir dermed viktig, om deltagelsen skal føre til en frem- og tilbake-bevegelse, mellom barn og ansattes bidrag i leken. Den ansatte må mestre å delta i leken sammen med barna, på en slik måte at barna ønsker denne deltagelsen. Samtidig må den ansatte delta passelig mye, for å forsterke barnas karakterer og handlinger.

*«Jeg tenker at en god voksen-leker kan gå inn i rollen, sammen med barna... At de ønsker å ha oss voksne med på leken... men at man også skal.. Den der balansen som jeg snakket om i stad da... At man ikke skal ta overhånd. Det er ikke den voksne som skal blomstre i leken. Det er faktisk barna som skal blomstre i leken...»* (Fra intervju med barnehagelæreren)

Barnehagelæreren viser en sammenheng mellom ansatte som deltar i leken og barnas engasjement i leken. Hun viser også forskjellen mellom å være deltagende i leken og å overvåke leken (Greve & Løndal, 2015, s. 461).

*«Men jeg tror jo også at de blir smittet av oss voksne... at vi er enormt viktige rollemodeller, men også lekmodeller for de [...] Vi har snakket mye om det. At vi ønsker at flest mulig barn skal være i samhandling i lek. Og vi tenker også at barna er der vi er. Så det at hvis vi setter oss på gulvet, da får vi med oss barna på gulvet, i leken... Hadde vi bare stått rett opp og ned og liksom bare kikket på, ovenfra og ned, så tror jo jeg også at vi hadde sett mye mindre dramatisk lek her»* (Fra intervju med barnehagelæreren)

For at barns lek skal vare over tid og foregå uten for store konflikter, ser det ut til å bero på ansattes deltagelse (Greve & Løndal, 2015, s. 476). Jeg så mange eksempler på at personalets deltagelse medvirket til å løse konflikter, slik at konfliktene ikke førte til brudd i leken.

Ved å delta i leken, kan ansatte også runde av leken, slik at barna får anledning til å bli ferdige med fiksjonen. Dette handler om å vise sensitivitet og respekt overfor leken som er i gang (Greve & Løndal, 2015, s. 477).

*«Nå må alle gå og legge seg. Tusen takk for noen fine netter på badehotellet. Når dere våkner, så blir dere våknet av vekkerklokka», sier barnehagelæreren. [«Vekkerklokka» er lyden av triangelet som varsler at det er ryddetid.]* (Fra feltdagboken)

Personalets deltagelse i leken, handlet ofte om å støtte og veilede barna til å få til gode samspill. Personalet aksepterte barnas tilbud og tok dermed utgangspunkt i barnas egne innspill.

#### 5.4.2 Berike og inspirere

Å berike og inspirere barnas lek, krever både tilstedeværelse, kunnskap, kompetanse, refleksjon og sensitivitet. I følge Thoresen (2019) kan personalet øve opp kompetanse innenfor dramaturgi og improvisasjon, slik at de kan delta i lekende samhandlinger (Thoresen, 2019, s. 37). Å være til stede i øyeblikket, slik at man kan være spontan og assosiativ, og dermed la seg rive med av de retninger leken tar, virket å være utfordrende. Personalet var ofte til stede i leken, samtidig som de også hadde fokus utover leken. Flere ansatte brukte lekens fleksible ramme, til å ta avstikkere fra leken, for å gjøre andre gjøremål, eller sjekke til andre barn. Da flettet de denne midlertidige avbrytelsen inn i leken, ved for eksempel å si «Nå skulle mamma bare en liten tur på jobb». Ifølge Thoresen (2019) må ansatte gi slipp på kontroll og pedagogiske mål for leken, og dermed våge å sette seg selv på spill (Thoresen, 2019, s. 37). Å slippe kontrollen og dermed sette seg selv på spill, blir utfordrende, dersom man har oppgaver utover deltagelsen i leken. Dette er en naturlig følge av lav bemanning og mange barn, som leker over et større område

Barnehagen ser verdien i å videreutvikle leken, som barna selv har tatt initiativ til. For eksempel hadde barnehagen besøk av en balanse- kunstner, og etterpå ville barna selv leke akrobatiske kunstnere. Da fant personalet frem ulike materialer, som kunne inspirere til balansekunst og sirkuslek. Barnehagelæreren forklarer, hvordan ansatte kan inspirere barna, til å videreutvikle deres lek.

*«Men det jeg tenker også er viktig da, det er jo hvis man ser at barna starter med en lek.. å gi de muligheten til å kunne utvikle den leken. og det går jo også igjen på oss voksne. Så jeg tenker.. Vi er jo viktige da, med det.. og det er jo sånne ting jeg mange ganger kunne tenke at vi voksne her kunne gjøre enda mer.. At vi ser en lek og så har vi masse ting... som vi tenker at den leken kan tilføres og også det med å snakke med barna : «Hva trenger dere?». «Hva trenger dere i denne leken, for at denne leken skal bli enda gøyere?». (Fra intervju med barnehagelæreren)*

Det forekom stadig eksempler på små og større berikelser i leken, for eksempel da personalet satte opp en lavvo inne på avdelingen.

Å kunne berike leken, handler også om å kunne inspirere til ulike typer lek. Ansatte deltok ofte i leker av realistisk art, med temaer som for eksempel sykehus, butikk og familie.

I følge Thoresen handler personalets dramaturgiske kompetanse om bevissthet rundt igangsetting og oppbygging av leken, karakterer, handling og dramatiske virkemidler (Thoresen, 2019, s. 37). Det vil derfor være nyttig for personalet å oppøve kompetanse som bidrar til å utvikle transformativ leker, slik at handling og karakterer blir nyskapende og tillater flere uttrykksmåter og deltagelsesmuligheter.

Personalet hadde flere små dramatiseringer for barna, som indirekte kunne medføre inspirasjon til leken. Dramatiseringene bidro til å skape et lekent miljø, hvor ansatte viste at de mestret og ønsket å by på seg selv. Dette medvirket til å gjøre ansatte til attraktive lekepartnere.

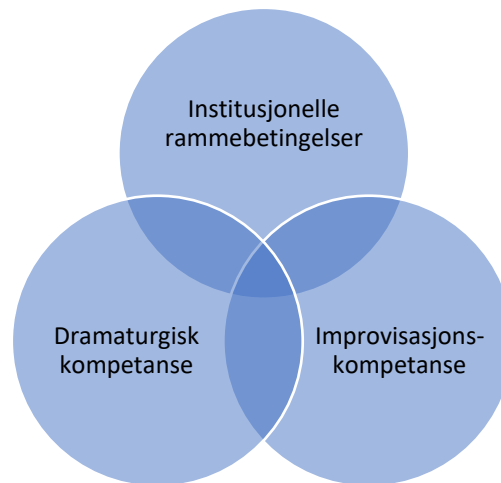
### 5.5 Oppsummering

Dagen er organisert på en slik måte at den gir rom for langvarig lek, med få strukturerte situasjoner. Tidsbruken ser ut til å være tilpasset barna i stor grad. Det er utfordrende å fordele barn på ulike rom, ettersom gruppen med ansatte og barn er todelt. Dette fører også til at ansatte må ha oppmerksomheten utover leken. Samtidig er det en fordel, at det er færre barn og mindre press på rommene. Analysene peker på kompleksiteten i ansattes rolle, samt de mange avveiningene og dilemmaene som ansatte står overfor.

Personalet var opptatt av å observere, reflektere og delta i leken ut fra vurderinger av hva leken og barna trengte der og da. Dette kunne handle om å løse konflikter, veilede barn som trengte støtte for å delta i leken, ta de roller som barna ga dem, tilby dem materiell og skjerme leken. Når personalet skjermet leken, støttet barn i å mestre samspill og bisto i konfliktløsning, oppsto færre forstyrrelser. Dette fremmet opplevelsen av flyt. Ansatte var opptatt av å berike leken, gjennom å observere og inspirere til å videreutvikle temaet i barnas egen lek.

## 6. Diskusjon

Ved å analysere de dramaturgiske elementene i to kontrastfylte dramatiske leker, har jeg sett på hvordan flyt påvirkes fra lekens innside. De institusjonelle rammebetingelsene er analysert, for å undersøke hva som påvirker lekens flyt fra utsiden. Nå vil jeg diskutere hvordan ansatte kan heve kompetansen i improvisasjon og dramaturgi, slik at de kan delta i leken på en måte, som støtter barnas kompetanse i dramatisk lek. Jeg vil også diskutere hvordan institusjonelle rammer påvirker barnas muligheter til å oppleve flyt. For å vise hvordan man kan skape optimale forhold for den dramatiske leken, har jeg laget en modell inspirert av Thoresen (Thoresen, 2019, s. 37). Dette er et Venn-diagram, som viser samspillet mellom institusjonelle rammebetingelser, dramaturgisk kompetanse og improvisasjonskompetanse. Det lille feltet i midten, der alle tre sirklene overlapper, viser ideelle forhold for dramatisk lek.



(Venn-diagram som viser optimale vilkår, for å oppleve flyt i dramatisk lek.)

### 6.1 Hvordan kan ansatte øke kompetansen i improvisasjon og dramaturgi?

Gjervan (2013), Guss (2015) og Åm (1989) peker på komplekse ferdigheter, som kreves for å delta i dramatisk lek. Barna skal mestre overganger mellom fiksjonslag, bli enige om fiksjonskontrakten, beherske dramaturgiske elementer, og gi form til egne indre bilder, samtidig som disse også samspiller med andres indre forestillinger. Barna må også lytte, akseptere og bygge videre på hverandres ideer, jfr improvisasjonsregler (Gladsø et al., 2015, s. 213). Dramatisk lek krever at barna er i leken og samtidig utenfor leken. Dette kan være utfordrende, noe «Bursdagen» er et eksempel på. Man skal unngå å definere hva som er god lek og en god leker, ettersom det ikke er ett riktig svar på dette. Feltarbeidet viser at lekeren og leken, blir formet av omgivelsene og samspillet mellom lekerne, For å øke mulighetene for

gode samspill, vil det være nyttig å heve kompetansen til alle deltagerne- både ansatte og barn. Ved å øke ansattes kompetanse i improvisasjon og dramaturgi, vil de være bedre i stand til å støtte barnas lek og dermed bidra til å øke barnas kompetanse. Dermed vil det øke muligheten for en frem- og tilbake-bevegelse mellom deltagernes bidrag, og at deltagerne samspiller om å bygge opp en spennende lek. Ansatte har ansvar for å gi alle barn gode lekeerfaringer. De skal organisere, tilrettelegge, støtte, veilede, inspirere og berike barnas lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21).

Styreren i barnehagen fortalte at alle kan lære seg å leke, men at noen ansatte «har det i seg». Det forventes at alle ansatte skal kunne delta i leken, dermed er det utfordrende at ikke alle ansatte har dramafaglig kompetanse. Med det sosialkonstruktivistiske synet vil man kunne tenke at kunnskapen blir konstruert i et samspill mellom menneskene, og mellom menneskene og samfunnet de lever i (Guba et al., 2011, s. 100-102). Med denne forståelsen kan man tenke, at kulturen vil påvirke om barnehagen aktivt går inn for å øke kompetansen i improvisasjon og dramaturgi, fordi den anses som nødvendig. Thoresen (2019) forklarer at kunnskap om dramaturgiske elementer og dramafaglige virkemidler<sup>2</sup>, vil være nyttige for å kunne delta i leken. Kunnskapen må også kunne omsettes i dramatiske improvisasjoner (Thoresen, 2019, s. 42). Ved å gjøre seg kroppslige erfaringer i samspill med barna og reflektere over egne bidrags innvirkning på leken, kan ansatte utvikle og raffinere dramafaglig kompetanse.

Den dramaturgiske kompetansen er viktig for å skape lekens oppbygging, slik at det ene leder til det andre, og valgene som tas står i forhold til det som har skjedd, det som skjer og det som enda ikke har skjedd (Gladsø et al., 2015). Ansatte kan bidra til å utvikle rollekarakterer og handling, som medfører at alle barna opplever å være deltagende i samspillet og bidrar til lekens utvikling. Dette vil være viktig, for å sikre lekens frem- og tilbake-bevegelse og hindre uheldige samspillsmønstre, slik som i «Bursdagen». Videre er det viktig å forstå hvordan man bruker ulike fiksjonslag, til å regissere og handle i leken, for å oppnå en felles fiksjonskontrakt som avklarer rammene for leken. Den dramaturgiske kompetansen handler også om hvordan rommet og materialene kan transformeres fra sin reelle funksjon til sin fiksjonelle funksjon (Greve & Kristensen, 2018b, s. 174), noe som fordrer ansattes bevissthet rundt rommenes og materialenes transformative muligheter.

---

<sup>2</sup> Dramaturgiske elementer: fabel, tid, rom, rekvisitt, figur, spenning, fiksjonskontrakt, sjanger (Gladsø et al. (2015), Guss (2015), Szatkowski (1989)). Eksempler på dramafaglige virkemidler: spenning, kontrast, symboler, ritualer, rytme, scenografi, kostyme, kroppsspråk, stemmebruk, musikk, lys og lyd (Gladsø et al., 2015, s.188).



Ansatte og barn i feltarbeidet deltok oftest i realistiske leker som sykehus, butikk, restaurant og ulike familierelaterte temaer, som for eksempel «Bursdagen». Det kan være enkelt å improvisere med utgangspunkt i et kjent materiale, der man kan finne næring i opplevelser fra eget liv. Dette samsvarer også med min førforståelse, der jeg så på felles referanserammer som en viktig inngangsport for leken. Likevel blir den realistiske leken fort ensidig, med få muligheter for å skape nye uttrykk og introdusere fantasifulle ideer. I følge Guss (2015) kan leken være en kombinasjon av både realistisk og transformativ sjanger (Guss, 2015, s. 28). Dette krever at deltagerne åpner opp for fantasifulle bidrag, slik at leken kan bli nyskapende, selv om materialet i utgangspunktet er hentet fra eget liv.

Forståelse av muligheter og begrensninger i ulike sjangere og leketemaer, er viktig for å oppnå en felles forståelse og kunne bidra i leken slik som sjangeren krever. Barnehagelæreren forteller, at ansatte har sett på tv-serier som barna har vært opptatt av, for å ha kompetanse til å gå inn i leker som er inspirert av barnekulturen. Å fange opp hva barna er interessert i, og undersøke leketemaer og ulike sjangre, er viktig for å kunne delta i leken på en meningsfull måte. Da vil ansatte bedre kunne støtte barn, som ikke har kompetansen som kreves. Det blir mer meningsfullt å delta i leken, ettersom opplevelsen av flyt henger sammen med erfaringen av å ha adekvate ferdigheter for å møte kravene (Csikszentmihalyi, 2014, s. 135). Ansatte kan også skape kompetanse i nye leketemaer sammen med barn, ved å få felles erfaringer om et tema. Dette vil være nyttig for barn som strever med å komme inn i leken, og blir viktig ettersom barn i dag har mange ulike inspirasjonskilder fra barnekulturen.

For at barna skal oppleve flyt i leken, må en rekke rammebetingelser være til stede, i tillegg til deltagerens kompetanse innen improvisasjon og dramaturgi.

## 6.2 Finnes det noen steder, der man kan leke uforstyrret i en barnehage?

Leken ledsages ofte av en følelse av hemmelighet. Den tilhører bare lekerne, og står i kontrast til verden utenfor leken, og menneskene som ikke er en del av leken (Huizinga, 1949/1998a, s. 10-12). Den hemmelige verdenen, som Huizinga refererer til, finner gjerne sted der ansatte ikke er - på «bakrommet» (Nordtømme, 2012, s. 226). Bakrommene er vanskelig å finne i barnehagen, fordi det krever at barna har sitt eget sted, uten innsyn fra personalet. For å kunne skape et fiksjonelt «mellomrom» (Nordtømme, 2012, s. 221), der barna har muligheter for å leke uforstyrret, trenger barna flere rom å fordele seg på. Dette er utfordrende i praksis, fordi det krever at ansatte er til stede, der barna oppholder seg. I feltarbeidet førte dette til, at det ene lekerommet ikke ble brukt så mye. En stadig større diskusjon om risiko for skader og krenkelser, medfører at personalet i større grad må ha barna i nærheten. Dette kan føre til

færre muligheter for å leke uforstyrret og finne sitt eget sted - både mellomrom og bakrom. På den ene siden mangler barna muligheter til å leke uforstyrret. På den andre siden har barnehagen rom som ikke blir brukt, fordi det ikke er nok ansatte. Dette er et paradoks. Barnehagelæreren forklarer, at det går an å se til barn som leker på et rom alene, men at det ikke er en god løsning. Personalets deltagelse står i fare for å bli redusert til å overvåke barna, hvilket ser ut til å hemme barnas lek (Greve & Løndal, 2015, s. 461).

At personalet deltar i barnas lek kan føre til færre konflikter, men deltagelsen fordrer bruk av sensitiv tilnærming, slik at man balanserer mellom å være tilstede og å invadere barnas lek (Greve & Løndal, 2015, s. 476-477). Ansatte må være tett på leken, for å ha mulighet til å vurdere om barna trenger støtte og veiledning, slik som i jentene i «Bursdagen» hadde behov for, eller for å vurdere at guttene i «Superhelter på Mars» trengte tid til å fortsette og fullføre leken, samt skjerming for forstyrrelser. Flyt krever konsentrasjon (Csikszentmihalyi, 2014, s. 138). For å gi barna muligheter til å leke konsentrert, kreves en bevisstgjøring rundt betydningen av å skjerme leken. Barnehagelæreren i feltarbeidet, beskriver etiske dilemmaer rundt å avvise barn som ønsker å være med på leken, og at det er utfordrende å ikke innlemme alle som har lyst til å delta. Det er derfor motsetninger mellom å invitere inn og stenge ute, for å skjerme leken.

### 6.3 Kan man oppnå flyt i dramatisk lek, i en barnehage?

Flyt krever at man ikke er i forhandlinger med andre. Dette innebærer at aktørene er frivillig med på leken og følger de samme reglene (Csikszentmihalyi, 2014, s. 141). Dette er interessant, for i dramatisk lek ligger det implisitt at man er i stadige forhandlinger (Guss, 2015; Åm, 1989). Regissering er en del av rammene for den dramatiske leken. Regissering behøver dermed ikke å bety det samme som forhandling. Forhandlingene fører ikke til brudd i flyten, når de brukes til å avklare rammene eller reglene for fiksjonen, slik som i «Superhelter på Mars», der forhandlingene fører til enighet. Da fungerer forhandlingene som en del av regisseringen, som bringer leken videre. Dersom tilbudene blokkeres, fører forhandlingene til brudd, slik som i «Bursdagen». I tillegg vil ulike forhandlinger om eierskap til rom og materiell være forhandlinger, som kan føre til brudd i flyten. Å være i leken, og på samme tid kommentere den, bytte roller og regissere, fører ikke til at leken havarerer (Gjervan, 2013, s. 3-4).

Det vil være krevende å oppnå flyt, ettersom «reglene» for leken ikke er forhåndsdefinerte, men defineres og omdefineres samtidig som leken lekes. Det er lettere å oppleve flyt i aktiviteter med klare regler (Csikszentmihalyi, 2014, s. 138). Dramatisk lek har

ikke klare regler, som for eksempel i et spill, derfor kan det være en større utfordring å oppleve flyt. Dersom de uskrevne reglene for improvisasjon følges, vil det øke sjansene for at forhandlinger oppleves som fremdrift. Samspillet kan da føre til at handling utløses av handling, uten at man bevisst påvirker det (Csikszentmihalyi, 2014, s. 136).

#### 6.4 Er det tid og rom for beriking av barns lek?

Styreren i barnehagen fra feltarbeidet, fortalte at de har fokus på «det som får barnas øyne til å skinne». Dette tolker jeg som å fokusere på å berike leken, eller ha fokus på å skape gode vilkår, slik at barn har mulighet til å oppnå lek, som er så spennende at den ikke kan unngå å lekes. Det «som får øynene til å skinne», er en bevisst holdning til lek som verdi i seg selv og en ledestjerne i arbeidet med leken.

For å berike leken, er ikke sensitiv tilnærming og pedagogisk takt nok (Greve & Løndal, 2015, s. 461), man må også ha kompetanse innen dramaturgi og improvisasjon (Thoresen, 2019, s. 37). Kompetansen kan føre til, at man kan delta i mange ulike typer lek, også de nyskapende og transformativene. Dette kan åpne opp for nye muligheter, der deltagerne kan medvirke på egne premisser. Leken kan bli spennende, uforutsigbar og risikofyllt (Guss, 2015, s. 29). Derom man ikke har dramafaglig kompetanse, kan det føre til at man ikke klarer å ta faglige vurderinger av hvordan leken kan berikes. Dette kan igjen føre til at man vegrer seg for å delta, eller deltar på en måte som ødelegger leken.

Den helhetlige opplevelsen som flyt kan gi, krever total involvering (Csikszentmihalyi, 2014, s. 136). Dette handler om å være til stede i øyeblikket, med hele seg, sammen med barna. Ved å utvikle leken i et samspill med barna, akseptere tilbud, slippe kontrollen og la seg rive med av leken, kan leken ta den retningen den selv vil. Da kan man oppleve at leken lever sitt eget liv, i en bølgende frem- og tilbake-bevegelse, mellom seg selv og barna, og mellom barna, slik at barn og ansatte oppnår å glemme seg selv.

For at barns lek skal vare over tid og foregå uten for store konflikter, ser det ut til å bero på ansattes deltagelse (Greve & Løndal, 2015, s. 476). Bemanningsnormen i barnehagen er en ansatt pr seks barn, dersom barna er over tre år (Udir, 2018). Det er likevel ikke full bemanningsnorm hele åpningstiden, hvilket medfører at hele personalgruppa som regel kun er til stede mellom klokken ti og to. I tillegg til oppgaver, som ikke er knyttet til direkte arbeid med barn, vil fravær bidra ytterligere til at det er færre ansatte sammen med barna.

Organisering er et skjørt system og det gode arbeidet rundt deltagelse i barnas lek, ser ut til å bero på at faste ansatte er på jobb, samt at det ikke er for mange andre oppgaver.

Virkeligheten viser mange utfordringer og spenninger mellom å være til stede i leken og

samtidig være alle andre steder. God profesjonsutøvelse handler i stor grad om å være oppmerksom på de spenningene egen praksis står i og å utøve faglig skjønn om hvordan de ulike elementene skal vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). For å kunne vektlegge leken som en verdi i seg selv, blir det viktig at ansatte er bevisst og vurderer de ulike elementene som er i spill. Å tenke organisering på nytt, vil kunne bidra til å redusere arbeidsoppgaver, slik at ansatte får mer tid til å delta i leken med hele seg.

Muligheten for å utvise skjønn, observere, vurdere og vise sensitivitet i møte med barnas lek, vil kreve at personalet opplever ro, i betydningen, at det ikke er andre oppgaver og fokus som stjeler energi og oppmerksomhet. Å være til stede med hele seg, på en slik måte at man beriker leken, krever derfor at de primære behovene for ansattes deltagelse er til stede.

### 6.5 Oppsummering

Dramatisk lek er en kompleks lekform. Kompetanse i improvisasjon og dramaturgi er viktig for både ansatte og barn. Gjennom å skape en kultur for ansattes deltagelse i leken og heve ansattes kompetanse i improvisasjon og dramaturgi, kan ansatte bedre legge til rette for, støtte og berike barnas dramatiske lek.

Det er utfordrende å finne steder å leke uforstyrret. Barnehagens organisering er et skjørt system. Utfordringer i barnehagehverdagen og ansattes komplekse roller, begrenser muligheten til å skape gode betingelser. Organisering i mindre barnegrupper, gir også færre ansatte. Dette fører til at lekerom står tomme, ettersom det ikke er ansatte nok til å være til stede overalt.

Det kan virke som et paradoks, at ansatte på den ene siden må være tett på, og på den andre siden gi barna muligheter til å leke i fred. All lek trenger ikke ansatte, som deltar ved å gå fysisk inn i leken for å skape flyt, men all lek trenger ansatte som ser, forstår og kan foreta vurderinger av hva leken og lekerne trenger. For eksempel å skjerme leken for forstyrrelser og gi den tid, slik som i «Superhelter på Mars», eller støtte og veilede barna, slik som «Bursdagen» hadde behov for. Personalet må hele tiden foreta disse avveiningene, for å sikre barna de beste betingelsene, til å oppnå flyt i leken.

Rammebetingelsene kan ansatte påvirke, gjennom å verdsette leken høyt, slik som i feltbarnehagen. Dette vil påvirke hvordan barnehagen prioriterer, organiserer og skaper gode vilkår for leken.

## 7. Avslutning

Nå vil jeg oppsummere studien, besvare forskningsspørsmålene og peke på studiens styrker og svakheter, før jeg peker på muligheter for fremtidige prosjekter. Problemstillingen «Hva påvirker barns muligheter for å oppnå flyt i dramatisk lek i barnehagen?» har ikke bare ett svar. Det finnes mange svar, som vil avhenge av mange faktorer. Det blir viktig å påpeke at funnene i studien ikke kan generaliseres, eller oppfattes som en sannhet, men ønsket er at disse skaper gjenkjennelse, refleksjoner og kan kaste lys over barnehagers lek- praksis.

### 7.1 Oppsummering

For å undersøke problemstillingen, har jeg gjennomført et feltarbeid i en barnehage, på en avdeling med 25 barn. Data innsamlingen har bestått av to tilnæringsmåter; mikro- og makro- perspektiver på dramatisk lek.

Gjennom deltagende observasjon har jeg kommet tett på barn og ansattes virkelighet. Jeg har observert og analysert hvordan barn konstruerer og bruker dramaturgiske elementer i dramatisk lek, og hvordan disse bidrar til å oppnå flyt. Gjennom filosofiske og dramafaglige perspektiver på leken, har jeg undersøkt leken med et mikro-blikk.

Videre har jeg undersøkt hvordan de institusjonelle rammene påvirker barnas muligheter, til å oppnå flyt. Feltnotatene og intervjuet med barnehagelæreren har gitt en dypere forståelse av konteksten, som leken foregår innenfor. Gjennom forskning og teori om institusjonelle betingelser, har jeg undersøkt leken med et makro-blikk.

Jeg har diskutert, hvordan barnehagen kan legge til rette for flytopplevelser, gjennom å se på kompetansen som kreves som deltager, i dramatisk lek, og hvordan de institusjonelle vilkårene setter begrensninger for barn og ansattes handlingsmuligheter. Jeg har pekt på paradokser og motsetninger, og de mange avveiningene ansatte må foreta.

#### 7.1.2 Hvordan konstruerer og bruker barn dramaturgiske elementer i dramatisk lek, og hvordan bidrar disse til å oppnå flyt?

Barna konstruerer dramaturgiske elementer gjennom forhandlinger om en felles fiksjonskontrakt. Fiksjonskontrakten kan anses som reglene for leken. Reglene skapes ikke på forhånd, men defineres og omdefineres underveis i leken. Når barna lytter til hverandre, åpner opp for og aksepterer hverandres innspill, samt utvider ideene, fører dette til et samspill om å skape en felles fiksjon, slik som i «Superhelte på Mars». Dette handler om improvisasjonskompetanse (Gladsø et al., 2015, s. 213). Leken kjennetegnes da av en

uanstrengt bevegelse, som går frem og tilbake. Denne bevegelsen holder lekerne fokusert, slik at de går opp i leken og det oppleves som at leken går av seg selv (Gadamer, 1960/2012, s. 134-135). Når barna forestilte seg noe alene, slik som i «Bursdagen» og ikke klarte å åpne opp for frem- og tilbake-bevegelsen mellom deltagerne, oppsto blokkeringer av tilbud, som medførte motstand og brudd i leken. Å gi seg hen til leken slik som i «Superhelter på Mars», påvirket flyten i leken, samtidig som flyten også påvirket barnas hengivelse. Fiksjonen barna utviklet, ga også innspill tilbake, som førte til nye ideer. Dersom flyten var god, slik som i «Superhelter på Mars», kunne man få en følelse av at leken gikk av seg selv, med henvisning til Gadamer (Gadamer, 1960/2012, s. 135).

Transformative materialer gir mer rom for indre bilder og kreativitet, som barnehagelæreren sa: *«En kongle kan bli alt mulig. [...] Den leken kan jo også bli mer spennende og også at den kan vare lengre i noen tilfeller»*.

Å skape et sammenhengende forløp, der ideene bygger på hverandre, handler om dramaturgisk kompetanse. Regilaget og handlingslaget har ulike funksjoner i leken. Leker som vekslet mellom fiksjonslagene hadde bedre flyt, slik som i «Superhelter på Mars». I «Bursdagen» foregår store deler av leken i regilaget, uten at barna agerer i handlingslaget. Dette handlet om, at det var utfordrende å skape en felles fiksjonskontrakt, om hva som skulle lekes og hvordan leken skulle lekes. De to observasjonene jeg har gjengitt er kontraster i oppbygging. Der den ene er nyskapende, transformativ og med et uforutsigbart forløp, er den andre realistisk, skildrende, forutsigbar, og uten spenningsoppbygging. Det var flest observasjoner i løpet av feltarbeidet, som havnet i kategorien realistisk, skildrende og forutsigbar.

Å oppnå flyt i dramatisk lek, krever at barna kan håndtere komplekse situasjoner og har kompetanse i improvisasjon og dramaturgi. Bruk av dramaturgiske elementer, fiksjonaliseringsprosesser, evne til å inngå en fiksjonskontrakt og opptre i ulike fiksjonslag, viser hvor avansert og krevende dramatisk lek er. Den dramatiske lekens kompleksitet støttes av forskningen til Guss (2015), Gjervan (2013), Gladsø et al. (2015) og Åm (1989).

Ansatte som har kompetanse innenfor improvisasjon og dramaturgi, vil ha bedre muligheter til å støtte barna i å mestre gode samspill i leken (Thoresen, 2019, s. 37).

### 7.1.3 Hvordan påvirker de institusjonelle rammene barnas muligheter til å oppnå flyt?

Rom, tid, materiell, organisering, ansattes deltagelse og støtte, samt ro - i betydningen færre forstyrrelser (ikke stillhet), hadde betydning for barnas muligheter til å oppnå flyt i dramatisk lek.

Mange barn oppholdt seg i samme rom og lekte ofte motstridende leker, for eksempel leker som krever konsentrasjon sammen med leker som krever fysisk boltreplass. Dette førte til at lekene og barna forstyrret hverandre, samt hyppige konflikter om å skaffe seg og beholde sted og rekvisitter. Flere barn flyttet leken sin til andre steder, for å leke uforstyrret. Mange barn brukte flere rom i sin lek. Dette både hemmet og fremmet flyt i leken. Bruk av flere rom ga barna fleksibilitet i fiksjonen, og mange leker inneholdt en reise. Forflytningene hemmet barna, ettersom de ble oppmerksomme på andre spennende leker, som gjerne avledet dem. I tillegg forstyrret de andre barns lek. Forflytningene medførte også en risiko for at andre barn overtok både sted og materialer, og endte ofte med en påfølgende kamp, for å få disse tilbake. Barna fikk lov til å hente rekvisitter og materialer fra andre rom, for å bruke dette i sin lek. På lignende måte, bidro dette også til å hemme og fremme lekens flyt.

Kravene om at ansatte var i nærheten, hemmet barnas muligheter til å finne et sted helt for seg selv, ettersom barnegruppa gjerne var delt, med få ansatte tilgjengelig. Dette førte til at det ene lekerommet ble mindre brukt. Samtidig var det en fordel at barnegruppa var delt, slik at det ble mindre press på rommene og at det var færre barn å forholde seg til.

Barnehagen organiserer dagen på en måte, som åpner opp for langvarig lek. De viser også fleksibilitet, ved å la barn få fortsette leken senere og gi dem mulighet til å avslutte leken selv. Barnehagen har få strukturerte aktiviteter og ser på ansattes deltagelse i lek, som en viktig oppgave.

Barnehagedagen er kompleks og ansatte må hele tiden vurdere barnas ulike behov og prioritere egen deltagelse. Dette blir spesielt utfordrende, ettersom sykefravær blant ansatte fører til vikarer, med påfølgende omorganiseringer. Styreren i barnehagen bidrar med ulike praktiske gjøremål, for å gi ansatte bedre mulighet til å være til stede i leken sammen med barna. Dette frigjør mye kapasitet.

Det ser ikke ut som barn eller ansatte stiller spørsmål til rammebetingelsene. Dette kan handle om, at rammebetingelsene er innarbeidet over så lang tid, at man ikke ser muligheter til endring. Min bekymring, for at de institusjonelle vilkårene gir dårlige betingelser for barnas lek, er forsterket. Forskning av Greve og Kristensen (2018), Greve og Løndal (2015), og Nordtømme (2015) støtter denne bekymringen.

#### 7.1.4 Hvordan kan barnehagen legge til rette for gode flytopplevelser i dramatisk lek?

Å legge til rette for gode flytopplevelser, handler om å ta bevisste valg vedrørende organisering, ansattes deltagelse og dramafaglig kompetanseheving.

Å dele barnegruppa inn i mindre grupper, kan bidra til å gi færre forstyrrelser, mindre press på rommene og ansatte som er tettere på barnas lek. Samtidig blir organiseringen mer sårbar for fravær av faste ansatte. For å skjerme leken for forstyrrelser, må barnehagen bruke de rom som er tilgjengelige til lek, men dette er lite gjennomførbart, når det er færre ansatte, som kan følge barna. Gjennom organisering av dagens innhold, kan personalet gi rom for langvarig lek, med ansatte som har tid til å delta i leken. Det blir viktig å finne gode løsninger for praktiske arbeidsoppgaver, slik at disse ikke tar bort for mye ressurser. Å gi tid til lek, handler også om å vise fleksibilitet og sensibilitet, slik at barn får anledning til å avslutte leken, eller ta opp leken igjen.

De ansatte arbeider som profesjonelle lekere og deres mandat handler om å ivareta og gi gode vilkår for barn og barns lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Dette vil si at personalet gjennom sensitivitet og taktfull pedagogisk tilnærming (Greve & Løndal, 2015, s. 461), kan legge til rette for, støtte og berike barnas lek, og bidra til å gi alle barn gode lekeerfaringer. Barnehagelæreren var opptatt av at ansatte har en viktig rolle, som deltagere i leken. Dette støttes av forskningen til Greve og Løndal (2015), og Thoresen (2019). For å kunne ivareta barns behov for lek, er det viktig at de ansatte er tett på leken, slik at de fortløpende kan vurdere hva slags deltagelse og støtte leken trenger. Det kan på mange måter virke som et paradoks, at barna har behov for et sted å leke for seg selv, samtidig som ansatte trenger å være tett på barnas lek. Bare ved å være tett på, kan ansatte foreta faglige vurderinger av hva barna og leken trenger, som barnehagelæreren sa: «*Det er jo hele tiden igjen, det der med å se hva ungene har behov for da(ler)*». «Bursdagsleken» ville sannsynligvis ikke blitt bedre, om den hadde foregått på et rom helt for seg selv, fordi samspillet mellom barna var utfordrende. I «Superhelter på Mars» var det ikke behov for ansattes tette oppfølging, men ansatte som så, forsto og vurderte at guttene trengte å leke helt for seg selv, i lang tid. Ved å være tett på leken, kan ansatte forebygge brudd, konflikter og dårlige samspillsmønstre. Forebygging gir bedre vilkår for leken, fremfor å reparere når det har gått galt. Å være tett på leken, må imidlertid ikke forveksles med overvåking. I følge Greve og Løndal (2015) vil overvåking hemme leken (Greve & Løndal, 2015, s. 461).

I barnehagen der feltarbeidet er utført, har leken en sentral plass. Styreren er opptatt av det «*som får barnas øyne til å skinne*». Slike holdninger bidrar som en veiviser og drivkraft, i arbeidet for å ivareta leken som en verdi i seg selv og dermed legge til rette for flytopplevelser.



## 7.2 Studiens overføringsverdi

Datainnsamlingen kunne i utgangspunktet vært gjennomført i en hvilken som helst barnehage, ettersom dramatisk lek forekommer i alle barnehager. Det er mange institusjonelle faktorer og rammebetingelser, som vil kunne spille inn på funnene i studien. Denne barnehagen hadde et uttalt syn på leken som verdi i seg selv. Det tror jeg har påvirket forskningen i stor grad, ettersom jeg så stor iver etter å leke dramatisk lek, med deltagende og lekne ansatte. Studien vil ha overføringsverdi til andre barnehager, ved at man kan kjenne igjen situasjonene som er beskrevet i lek-observasjonene. Den tematiske analysen, med påfølgende diskusjon av institusjonelle rammebetingelser, vil kunne være et utgangspunkt for refleksjoner rundt egen lekpraksis. Det vil eksempelvis være nyttig å reflektere rundt organisering for å gi gode vilkår for lek. Samtidig må barnehagen ha fokus på hvordan ansatte støtter og veileder barna, slik at de får et godt samspill i leken, og hvordan de ansatte kan berike og inspirere barnas lek. Studiens tema vil være interessant i arbeidet med å utvikle en lekpraksis som legger til rette for dyp lek med høy kvalitet.

## 7.3 Forskningens styrker og svakheter

Feltarbeidet har vart i 10 dager. Man kan stille spørsmål ved om dette er lang nok tid for å kunne si noe om praksis, slik at man unngår å trekke konklusjoner på for tynt grunnlag (Szulevicz, 2015, s. 88-89). På den andre siden styrker god teoretisk forberedelse, samt min barnehage- og dramafaglige kompetanse, grunnlaget for å kunne tolke barnehagens praksis. Dette styrker oppgavens troverdighet. Funnene i studien kan ikke si noe generelt, om hva som påvirker barns muligheter til å oppleve flyt i dramatisk lek, men situasjonene som er analysert, vil være gjenkjennelige i andre barnehager. Dermed vil man kunne bruke funnene som utgangspunkt, for refleksjoner rundt lekpraksis i andre barnehager.

## 7.4 Veien videre

Gjennom arbeidet med oppgaven har det dukket opp nye temaer og vinklinger, som kunne være interessante å undersøke videre. Jeg observerte få leker som var nyskapende, transformative og uforutsigbare, med en tydelig spenningsoppbygging. Det ville vært interessant å undersøke nærmere, hvordan ansatte ytterligere kan inspirere, støtte og legge til rette for slike leker. Familierommet eksisterer i mange barnehager. Det ville vært interessant, å se nærmere på lekerommenes betydning, for den dramatiske leken. Jeg ble nysgjerrig på arbeidsmåten rammeplanen omtaler som «å berike barns lek». Dette krever videre

undersøkelser og problematiseringer. Det ville vært interessant å undersøke nærmere, hvordan ansatte kan organisere arbeidssituasjonen på en måte som gir dem bedre muligheter, til å delta i barnas lek. Undersøkelsen «Tidstyver i barnehagen» (Nicolaisen et al., 2012) undersøker dette temaet. Det er ikke forsket så mye på barnehagens tiltak under koronapandemien enda, men det er gitt uttrykk for at perioden med kortere åpningstid, full bemanning i hele åpningstiden, faste små grupper, mye utetid, og egne områder, kan ha gitt gode vilkår for leken (Severinsen, 2020). Det ville vært interessant å se videre på hvordan disse betingelsene gir muligheter til å oppleve dyp lek.

### 7.5 Avsluttende ord

I løpet av feltarbeidet opplevde jeg få dramatiske leker, med høy intensitet, der samspillet og flyten gikk av seg selv. Jeg kjente en økende frustrasjon på vegne av barna, som gjentatte ganger møtte motstand i det institusjonelle rommet og i samspillet. Til tross for motstanden, opplevde jeg imidlertid en stor iver etter å leke dramatisk lek.

Min førforståelse var influert av Winther-Lindqvist (2016) sine observasjoner, der barna forble i regilaget, hvor de strevde med å skape en felles fiksjonskontrakt (Avenstrup & Hudecek, 2016, s. 9). «Bursdagen» samsvarte med min forforståelse. Likevel var hele bildet mye mer sammensatt. Førforståelsen var ikke feil, men den begrenset muligheten til å se alle de andre faktorene og hvordan disse samspiller. Jeg har endret min forståelse av dramatisk lek, innenfor institusjonelle rammer. Bekymringen som satte i gang dette prosjektet, har økt. De institusjonelle rammene, som gir vilkår for barnas muligheter til å oppleve flyt i sin dramatiske lek, krever et kritisk blikk. Det samme gjør kompetansen som kreves i improvisasjon og dramaturgi.

Jeg startet denne oppgaven med å sammenligne den dramatiske leken i barnehagen, med min egen barndoms dramatiske leker. Det jeg ikke så, var at min frie lek var ute i gata, uten voksne, uten lekemateriell, uten noen ytre rammer og regler som satte begrensninger for leken. Vi valgte våre egne lekekamerater og hadde gode muligheter til å leke uforstyrret. De negative sidene ved den frie leken, har jeg nok fortrent. Flere opplevde nok å ikke få bli med i leken, eller få spille spennende karakterer, men det var det ingen som gjorde noe med. Barnehagen må kombinere fordelene ved den frie leken, med rause, deltagende ansatte, som støtter, veileder, inspirerer og beriker leken, og sørger for at alle barn får gode lekeerfaringer. Målet må være å gi de beste betingelser, slik at barn kan oppleve den berusende følelsen av å lykkes med å skape dyp lek.

## 8. Litteraturliste

- Album, D. (1996). *Nære fremmede : pasientkulturen i sykehus*. Oslo: TANO.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology : New vistas for qualitative research* (3. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Andresen, C. B. (2019). Actionfilm. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 17. april 2021 fra <https://snl.no/actionfilm>
- Avenstrup, K. & Hudecek, S. (2016). *Kom ind i legen: Fælles legemanuskripter som pædagogisk metode*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Backe-Hansen, E. (2009). Barn. *Forskningsetisk bibliotek (FBIB)*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Barnekonvensjonen. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter (31). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barnekonvensjonen. (2013). Kommentar nr 17. Barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (31). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17\\_en\\_nor.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf)
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: Samtale som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. utg., s. 29-53). København: Hans Reitzel.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology : The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer Netherlands
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2015). Kvalitativ metode. *Forskningsetisk bibliotek (FBIB)*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1960)
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays* (bd. 5043). New York: Basic Books.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget.
- Gjervan, E. K. (2013). Lekens dramaturgi: nye muligheter for barneteatret? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 6(9), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.385>
- Gladstø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Greve, A. & Kristensen, K. O. (2018a). Når det fiktive stedet møter det fysiske rommet: rommets betydning for dramatisk lek. I S. Seim & O. Sæter (Red.), *Barn og unge : by, sted og sosiomaterialitet* (s. 161-175). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A. & Kristensen, K. O. (2018b). Når det fiktive stedet møter det fysiske rommet: rommets betydning for dramatisk lek. I S. Seim & O. Sæter (Red.), *Barn og unge : by, sted og sosiomaterialitet* (s. 161-174). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A. & Løndal, K. (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood* 47(3), 461-479. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0142-0>
- Grunnskolerådet. (1988). *Drama: Veiledning til mønsterplan for grunnskolen 1987*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 105-117). California: Sage.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. & Lynham, S. A. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 97-128). Los Angeles: Sage.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser: Lekens dynamiske verdener*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Guss, F. G. (2017). *Barnekulturens iscenesettelser 2: Dramaturgiske spiraler*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and education*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. utg., s. 55-80). København: Hans Reitzel.
- Huizinga, J. (1998a). *Homo ludens : a study of play-element in culture*. Abingdon, Oxon: Routledge. (Opprinnelig utgitt 1949)
- Huizinga, J. (1998b). *Homo Ludens* s. 86. London: Routledge. (Opprinnelig utgitt 1949)
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, L. & Lekhal, R. (2019). Practitioner involvement and support in children's learning during free play in two Norwegian kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 233-246. <https://doi.org/10.1177/1476718x19856390>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-formal-og-innhold/lek/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv (12/2018)*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/files/2018/12/Barnehage%C3%A6rrollen-i-et-profesjonsperspektiv-et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A. & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen: tidsbruk i barnehager i bydel Alna*. Oslo: Fafo.
- Nordtømme, S. (2012). Muligheter i mellomrom. I T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: Velkommen inn* (s. 213-227). Bergen: Fagbokforl.
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 10. <https://doi.org/10.7577/nbf.1429>
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet* (Doktoravhandling). Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Reistad, H. (2001, 2004). Definisjon av dramatisk lek. Hentet fra <http://www.helgereistad.com/C11309050/E1880051909/index.html>
- Severinsen, R. (2020). Pandemien som ga oss et glimt av en bedre barnehage. Hentet fra <https://www.barnehage.no/bemanningsnorm-korona-koronaviruset/pandemien-som-ga-oss-et-glimt-av-en-bedre-barnehage/142328>
- Slade, P. (1974). *Børnedrama* (E. A. Jensen & S. Ribbjerg, Overs.). Copenhagen: Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1954)
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2014). Lek- det som gjør livet verdt å leve! I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *På spor etter lek* (s. 47-66). Bergen: Fagbokforl.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Szatkowski, J. (1989). Dramaturgiske modeller- om dramaturgisk tekstanalyse. I E. Exe Christoffersen, T. Kjølnner & J. Szatkowski (Red.), *Dramaturgisk analyse : en antologi* (bd. 24, s. 9-91). Århus: Institut for dramaturgi.
- Szulewicz, T. (2015). Deltagerobservasjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. utg., s. 81- 96). København: Hans Reitzel.
- Thoresen, E. (2019). Virker du?: Den lekende pedagogen. I I.-L. Møen & E. Thoresen (Red.), *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen* (s. 31-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Udir. (2018). *Bemanningsnorm i barnehager*. Hentet fra <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/bemanningsnorm-i-barnehager/>

Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt*. Nordås: Caspar forlag

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*.  
Flekkefjord: SEEK.

Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet : Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen  
Damm akademisk.

Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

## 9. Vedlegg

### 9.1 Informasjonsskriv til foreldre

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

##### **«Selvforglemmelse i lek»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke faktorer som påvirker barns muligheter til å fordype seg i dramatisk lek (rollelek). I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med forskningsprosjektet er å observere barnas lek, med ønske om å studere hva som påvirker barnas utvikling av leketema og fordykning i leken over tid. Målet er å bidra til økt innsikt i hvordan barnehager kan tilrettelegge for å gi denne typen lek gode vilkår.

En foreløpig problemstilling er:

*«Hva påvirker barnas muligheter for å fordype seg i egeninitiert dramatisk lek?»*

For å nærme meg problemstillingen vil jeg undersøke følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan foregår prosessen fra ide til gjennomføring av leken?*
2. *Hva inspirerer barnas utvikling av leketema?*
3. *På hvilken måte anerkjenner og deltar de ansatte i dramatisk lek?*
4. *Hvordan er barnehagens rammer med på å forme leken?*
5. *Hva forteller barnehagens styringsdokumenter om lekens egenverdi?*

Prosjektet er en del av min masteroppgave på studiet «Master i barnehagekunnskap».

Opplysningene vil anonymiseres og brukes i undervisning og foredrag om barns dramatiske lek.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Alle 4-6 åringene på avdelingen som ditt barn går på, vil få spørsmål om å delta i denne studien. Jeg vil observere barna som leker dramatisk lek/rollelek.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg vil observere ditt barn i rollelek/dramatisk lek sammen med andre barn. Jeg vil delta i leken sammen med barna, mens jeg registrerer observasjonene ved bruk av lydopptak og notater. Jeg vil også ta bilder der barna ikke kan gjenkjennes. Lydopptakene skal tas opp med diktafon, uten internett -tilkobling og legges inn på Universitetets sikre lagringssystem.

Lydopptaket er kun for å gi meg bedre muligheter til å skrive ned detaljene i observasjonene i

etterkant og disse lydopptakene skal ikke publiseres. Å ta lydopptak vil medføre at jeg kan være mer til stede i leken sammen med barna.

Jeg vil også intervju barnehagelæreren på den aktuelle avdelingen om dramatisk lek og tilrettelegging for denne. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom ditt barn ikke skal delta, vil jeg ikke observere leker der ditt barn inngår og heller ikke ta lydopptak av denne leken.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Min veileder ved Universitetet i Agder, Førsteamanuensis Marianne Nødtvedt Knudsen, vil ha tilgang til opplysningene.
- Barnets navn vil jeg erstatte med et fiktivt navn som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Barna eller barnehagen vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av prosjektet.

Opplysningene som publiseres vil handle om leken og fokus er ikke på personene som leker den.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.2021. Da slettes lydopptakene og navn på barn, barnehagelærer og barnehage. Jeg beholder kun anonymisert informasjon

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.



## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder ved student Birgitte Stien Nordbø, epost: [birgitsn@student.uia.no](mailto:birgitsn@student.uia.no) eller veileder Marianne Nødtvedt Knudsen, epost: [marianne.n.knudsen@uia.no](mailto:marianne.n.knudsen@uia.no)
- Vårt personvernombud: Rådgiver Ina Danielsen ved Universitetet i Agder. Epost: [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marianne Nødtvedt Knudsen

Birgitte Stien Nordbø

(Veileder)

(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Selvforømmelse i lek*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i observasjon av lek

Jeg samtykker til at mitt barn kan observeres og at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Barnets navn: .....

-----

(Signert av foreldre/ foresatte til prosjektdeltaker, dato)

## 9.2 Informasjonsskriv til barnehagen

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **«Selvforglemmelse i lek»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke faktorer som påvirker barns muligheter til å fordype seg i dramatisk lek (rollelek). I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med forskningsprosjektet er å observere barnas lek, med ønske om å studere hva som påvirker barnas utvikling av leketema og fordypning i leken over tid. Målet er å få en økt innsikt i hvordan barnehager kan tilrettelegge for å gi denne typen lek gode vilkår.

En foreløpig problemstilling er:

*«Hva påvirker barnas muligheter for å fordype seg i egeninitiert dramatisk lek?»*

For å nærme meg problemstillingen vil jeg undersøke følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan foregår prosessen fra ide til gjennomføring av leken?*

*Hva inspirerer barnas utvikling av leketema?*

*På hvilken måte anerkjenner og deltar de ansatte i dramatisk lek?*

*Hvordan er barnehagens rammer med på å forme leken?*

*Hva forteller barnehagens styringsdokumenter om lekens egenverdi?*

Prosjektet er en del av min masteroppgave på studiet «Master i barnehagekunnskap».

Opplysningene vil anonymiseres og brukes i undervisning og foredrag om barns dramatiske lek.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Alle 4-6 åringene på avdelingen som ditt barn går på, vil få spørsmål om å delta i denne studien. Jeg vil observere barna som leker dramatisk lek/rollelek. Jeg vil også foreta et semistrukturert intervju med deg som er barnehagelærer på denne avdelingen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg vil delta passivt i leken sammen med barna, mens jeg registrerer observasjonene ved bruk av lydopptak og notater. Jeg vil også ta bilder der barna ikke kan gjenkjennes. Lydopptakene skal tas opp med diktafon, uten internett-tilkobling og legges inn på Universitetets sikre

lagringssystem. Lydopptaket er kun for å gi meg bedre muligheter til å skrive ned detaljene i observasjonene i etterkant og disse lydopptakene skal ikke publiseres.

Jeg vil også intervjuer deg om dine tanker rundt dramatisk lek/ rollelek og observasjonene av leken.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptakene skal tas opp med diktafon, uten internett- tilkobling og legges inn på Universitetets sikre lagringssystem. Lydopptaket er kun for å gi meg bedre muligheter til å skrive ned samtalen i etterkant og selve lydopptaket skal ikke publiseres. Jeg kommer til å være i barnehagen i to uker, ca 4 timer hver dag.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Min veileder ved Universitetet i Agder, Førsteamanuensis Marianne Nødtvedt Knudsen, vil ha tilgang til opplysningene.
- Ditt og barnas navn vil jeg erstatte med et fiktivt navn som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Barna, barnehagelæreren eller barnehagen vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av prosjektet. Opplysningene fra observasjonene som publiseres vil handle om leken og fokus er ikke på personene som leker den.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.2021. Da slettes lydopptakene og navn på barn, barnehagelærer og barnehage. Jeg beholder kun anonymisert informasjon

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder ved student Birgitte Stien Nordbø, epost: [birgitsn@student.uia.no](mailto:birgitsn@student.uia.no) eller veileder Marianne Nødtvedt Knudsen, epost: [marianne.n.knudsen@uia.no](mailto:marianne.n.knudsen@uia.no)
- Vårt personvernombud: Rådgiver Ina Danielsen ved Universitetet i Agder. Epost: [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marianne Nødtvedt Knudsen

(Veileder)

Birgitte Stien Nordbø

(Student)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Selvforømmelse i lek*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i observasjon av lek

Jeg samtykker til at mitt barn kan observeres og at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av foreldre/ foresatte til prosjektdeltaker, dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

"Selvforglemmelse i lek"- En kvalitativ studie av barns muligheter til å fordype seg i dramatisk lek

### **Referansenummer**

490892

### **Registrert**

27.12.2020 av Birgitte Stien Nordbø - birgitte.stien.nordbo@uia.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Marianne Nødtvedt Knudsen, marianne.n.knudsen@uia.no, tlf: 92284554

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Birgitte Stien Nordbø, birgitsn@uia.student.no, tlf: 90611197

### **Prosjektperiode**

27.12.2020 - 15.06.2021

### **Status**

25.01.2021 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

#### **25.01.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en

endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjemafor-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### LYDOPPTAK I BARNEHAGE

Datainnsamlingen består av lydopptak av lek i barnehagen. Barna og deres foresatte samtykker til at det kan tas opptak. Vi minner om at du ikke må ta lydopptak av barn eller ansatte som ikke har gitt sitt samtykke til å delta i forskningen.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylleformålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik . Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)