

Når det fiktive stedet møter det fysiske rommet – rommets betydning for dramatisk lek

Anne Greve

Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet

Knut Olav Kristensen

Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract

This article will discuss children's dramatic play within the context of place and space. The research question is what impact the physical environment (space) can have on children's possibilities to engage in dramatic play in kindergarten. We understand dramatic play as fictional, with the use of elements from drama like improvisation, performance, creativity and transformation. We investigate the encounters between space/materials and children's meaning making in dramatic play with a phenomenological approach. The article is based on reanalyses of data from a former project about dramatic play among children and teachers in Norwegian kindergartens. Theories about children's dramatic play as well as theories about materiality and place/space will guide our analysis, with emphasis on the characteristics of the physical environment taken from Høyland og Hansen. The results show that in addition to these special characteristics, there is a need to identify an additional feature which is the

transformative character. The study reveals that there is still a need for more knowledge about how the physical environment and teachers' play skills can enhance the children's dramatic play.

Innledning

Siden lovfestet rett til barnehage for alle barn over ett år ble innført i 2009, har mange barnehager opplevd at barnegruppenes størrelse blir utnyttet maksimalt ut fra lovens minstekrav til både bemanningsnorm og fysiske lokaler. Vi ser at dette har skapt utfordringer for barnehager som har fått inn flere barn, uten at arealene har økt. Enkelte barnehager holder dessuten til i lokaler som opprinnelig ikke har vært tenkt brukt som barnehage. Dette kan skape ekstra utfordringer, fordi noen av rommene kan være lite egnet til barnehagens virksomhet. Lek har historisk sett hatt en stor plass i barnehagen, men mange frykter i dag at den er utsatt for et press fra myndighetene og andre som ønsker at det skal være mer formell læring i barnehagen, slik at barna i større grad skal være forberedt på skolestart (Greve, 2015). Dette blir ikke minst tydelig i melding til Stortinget 19 (2015–2106) som vektlegger språkopplæring i barnehagen med en egen språknorm. Vi anser at barns dramatiske lek, der barn uttrykker sine tanker, følelser og ideer gjennom en dramatisk form (Guss, 2015), har en stor betydning for barns utvikling og rett til å uttrykke seg. Med dramatisk lek forstår vi lek som er på liksom, lek der noe forestiller noe annet, og hvor de som leker – enten barn eller voksne – bruker elementer fra drama, slik som improvisasjon, performance, kreativitet, transformasjon, roller, osv. Vi legger til grunn at barn trenger gode fysiske rom rundt seg for å kunne inngå i dette skapende arbeidet sammen med andre. Med dette som utgangspunkt har vi valgt følgende problemstilling for dette kapitlet: *Hvilke egenskaper ved det fysiske rommet kan være med på fremme voksne og barns samspill i dramatisk lek i barnehagen?* Vi er interesserte i å utforske møtet mellom rom/materialitet og barns meningsskaping i dramatisk lek ut fra en fenomenologisk tilnærming. Kapitlet baserer seg på en reanalyse av data fra gruppeintervjuer med barnehagepersonale fra fire ulike barnehager i Østlandsområdet. Analysen vil ta utgangspunkt i teorier om barns dramatiske lek

(Sutton-Smith, 1997; Guss, 2003a, b; Gadamer, 2006; Guss, 2015) samt teorier om materialitet og rom, blant annet Høyland og Hansens (2012, s. 28f) inndeling i rommets ulike egenskaper. Dette vil gi oss ny kunnskap om hvilken rolle det fysiske rommet kan ha for barns deltakelse i dramatisk lek.

Dramatisk lek

Både barn og voksne vet som regel intuitivt når de leker, og når de ikke leker. Likevel kan det være vanskelig å gi noen konkret definisjon på hva «lek» er. Denne utfordringen kan også sies å være en styrke, idet lek har blitt forsøkt definert fra mange ulike perspektiver og fra mange ulike fagområder og tilnærminger. Dermed kan vi få frem kompleksiteten i begrepet. Lekforsker Brian Sutton-Smith (1997) er en av dem som fremhever hvor kompleks lek kan være. Han understreker lekens tvetydighet (*ambiguity*) som noe positivt og advarer mot et instrumentalistisk syn på lek. Det vil si et syn på lek som tillegger leken andre funksjoner utenfor leken selv. Med tvetydighet mener Sutton-Smith at leken er paradoksal. Barn som leker at de er i kaffeselskap, både *er* og *er ikke* i kaffeselskap. Videre hevder Sutton-Smith (1997) at leken selv er tvetydig fordi lekens verden både kan være svært seriøs, samtidig som den også bare er på liksom. Det er nettopp dette «på liksom» som er det viktigste i dramatisk lek, hvor barna utforsker rommet mellom det som er virkelig, og det som er fiksjon. Faith Guss (2003a, s. 33) henviser til Janek Szatkowskis definisjon av kunst når hun definerer dramatisk lek som en spenning mellom den fiktive og den reelle verden. Med en slik tilnærming kan dramatisk lek både omfatte de yngste barnas symbolske handlinger og de eldre barnas avanserte rollelek.

Dramatisk lek innebærer at barn går inn i et «mulighetsrom» som er på liksom (Guss, 2015, s. 99). Dramatisk lek er et estetisk medium hvor barn, alene eller i små grupper, uttrykker sine følelser, ideer og tanker gjennom dramatisk form (Guss, 2015). Ifølge Winnicott (1971) oppstår evnen til symbolsk tenkning når barnet erfarer at det er atskilt fra sin mor og begynner å finne overgangsobjekter som kluter, smokker eller dukker som en kompensasjon for morens fravær. Overgangsobjekter gjenspeiler

erfaringen med å være sammen med mor, og får således en symbolsk funksjon. Overgangsobjekter åpner døren til det fiktive rommet der alt kan være «på likksom». Mennesket har kreative evner som kan finne symbolske representasjoner i rommet mellom vår egen subjektive verden og vår fortolkning av en «virkelig» verden. Guss (2003a) understreker betydningen det har for et barn å forstå at noe kan være på likksom. I dette fiktive rommet kan alt skje, og dette rommet følger oss hele livet. Winnicott (1971) sier at dette danner grunnlaget for kulturelle erfaringer, og at det er i dette rommet vi kan erfare vår kreative kraft.

Det fiktive rommet beskriver et mentalt rom hvor barn kan skape sin symbolske eller dramatiske lek. I barnehagens hverdagsliv har barn mulighet til å etablere slike transformative «på likksom»-rom sammen med andre barn. Men det er en komplisert oppgave: Barna må bli enige om lekens tema og finne et fysisk rom som gir dem mulighet for å realisere ideene sine (Greve & Kristensen, 2015).

I sin forskning viser Guss (2001, 2015) likheten mellom teater og dramatisk lek. Både når vi spiller teater og når vi leker, skaper vi en virkelighet på en eller annen måte. I dramatisk lek og teater forholder både barn og skuespillere seg til fire grunnelementer: rolle, handling, rom og tid. Vi skaper endringer i det fysiske rommet for å transformere det til noe som passer inn i teaterverdenen eller lekverdenen, og vi bruker leketøy, materialer, stoff eller rekvisitter til å representere virkelige objekter. Både lek og teater har temporale så vel som romlige dimensjoner som man må ta hensyn til (Guss, 2003a, s. 19). Det fiktive rommet i teater, der handlingen utspiller seg, benevnes ofte som scenografi. Slik er det også med barns dramatiske lek. De må etablere og skape sitt fiksjonelle sted (*place*) i det som oppfattes som fysisk rom (*space*), de forsøker å skape et sted i rommet (Low & Lawrence-Züniga, 2003, s. 13). Det fysiske rommet transformeres altså til et sted, barna gjør rommet til sitt eget. Stedet (*place*) er nært knyttet opp til selvet: «(...) there is no place without self and no self without place» (Casey, 2001, s. 684). Casey (2001) bruker Bourdieus begrep *habitus* for å forklare hvordan stedet blir knyttet opp til selvet. «Habitus is not mere routine but something improvisational and open to innovation» (Casey, 2001, s. 686). Ifølge Casey er *habitus* utgangspunktet for handlingen, det er ikke noe statisk, men nyskapende og improvi-

satorisk fra sted til sted, situasjon til situasjon. Casey poengterer videre (s. 686) at det vi erfarer på ulike steder, blir kroppsliggjort og manifesteres i ulike habituser som utgjør selvet. Vi opparbeider oss også minner om stedene som lagres som kroppsliggjorte erfaringer (Relph, 1976). Disse kan senere vekkes til live i møtet med rommet på nytt. I vårt perspektiv vil det si at både barn og barnehageansatte kan ha ulike kroppsliggjorte minner eller forventninger til hva slags lek som kan foregå på ulike steder og i ulike rom. Dette vil igjen henge sammen med aktørenes evne til å forholde seg transformerende til det fysiske rommet rundt seg.

Dersom handlinger går på tvers av det som blir forventet og akseptert, kan vi snakke om at noe er «out of place» (Cresswell, 1996, s. 24). Cresswell ser «out of place» blant annet i sammenheng med graffiti i New York, som noe som blir forbundet med minoriteter og «otherness» (s. 43). Vi vil i diskusjonen komme tilbake til hvordan vi kan trekke sammenligninger til deler av barns lek som blir oppfattet som ikke passende i situasjonen.

Leken er avhengig av kreative lekere som er villige til å bli invitert inn i det fiktive rommet, til å lytte til hverandre og til å inngå kompromisser når deltakerne skal bli enige om lekens tema og improvisatoriske forløp (Greve & Kristensen, 2015, s. 110). Dette krever både konsentrasjon og evne til å holde fast på en idé som kan bli utviklet videre. Hvis det er for mange barn som deltar i leken, kan det føre til at for mange ideer blir lansert, og det kan også bli for mange brudd og forstyrrelser, som igjen kan føre til at leken går i oppløsning. Hvis det blir for mange som forsøker å skape sitt eget fiksjonelle sted (place), vil det kunne bli umuliggjort fordi det er for mange barn i det fysiske rommet (space). Slik sett kan den dramatiske leken bli sin egen fiende fordi for mange forslag og ideer blir vanskelig å forene i en felles fabel – det blir for mange manusforfattere, for mange dramaturger og for mange regissører.

Lev Vygotskij (1976) hevdet at barn ved hjelp av hva han beskrev som «pivot», kunne transformere både gjenstander og omgivelser fra deres opprinnelige mening til en mental forestilling av noe annet: «Play provides a transitional stage in this direction whenever an object (for example, a stick) becomes a pivot for severing the meaning of horse from a real horse» (Vygotskij, 2006, s. 204). Det er dette som skjer i den symbolske leken, der en kloss kan bli til en bil eller en katt eller hva som helst, og

et rom kan bli til en undersjøisk grotte eller alt mulig annet som kreves for at leken kan utspille seg videre. Den som leker, må ha en lekende innstilling, være forberedt på å improvisere og kunne være med på lekens hit-og-dit-bevegelser, slik Gadamer (2006, s. 104) beskriver. Gadamer (2006, s. 110–119) betrakter også leken som transformativ i sin struktur. Transformasjon innebærer at noe plutselig blir noe fullstendig annet, og at det som det var tidligere, ikke lenger eksisterer (Gadamer, 2006, s. 111).

Barnehagens rom for dramatisk lek

Den dramatiske leken slik den er beskrevet ovenfor, fordrer fysiske omgivelser som legger til rette for at lekens transformativ karakter kan ivaretas. Vi vil her først komme inn på det fysiske rommet med utgangspunkt i fem egenskapsområder som blir vektlagt av Karin Høyland og Geir K. Hansen (2012). Disse teoriene vil danne utgangspunkt for vår analyse av forskningsresultatene.

Det fysiske rommet

Høyland og Hansen (2012, s. 28f) beskriver fem egenskapsområder ved det fysiske rommet: 1) de praktiske/funksjonelle egenskaper, som sier noe om i hvilken grad rommet er egnet til den aktiviteten som skal foregå der, 2) de sosiale egenskaper, som beskriver hvilke muligheter rommet gir for innspill og opplevelse av tilhørighet med andre, 3) rommets kommunikative egenskaper, som handler om hvilke signaler rommet gir med hensyn til hva som kan foregå i rommet, 4) rommets sanselige egenskaper, som tar for seg hvordan rommet fremstår visuelt, auditivt og med hensyn til for eksempel lukt, og 5) de relasjonelle egenskapene til et rom, som handler om i hvilken grad rommet over tid skaper relasjoner til dem som bruker rommet, f.eks. at barn kjenner igjen steder eller rom som «sine» (Høyland & Hansen, 2012, s. 32).

Når det gjelder de praktiske/funksjonelle egenskapene til barnehagens rom, må man ta høyde for at den pedagogiske aktiviteten som skal foregå i barnehagen, er avhengig av hvilke barn og ansatte som til enhver tid oppholder seg i rommet. Barnehagepedagogikken har tradisjonelt vært opptatt

av å ha fleksible fysiske rom som kan endres, ommøbleres og innredes med ulike kroker tilpasset det barna måtte være interessert i. Dette er noe blant annet Eva Balke skriver om i sin grunnbok om barnehagepedagogikk (1976). Det er ikke minst viktig med tanke på den dramatiske leken som fordrer stor fleksibilitet i hvordan rommene kan brukes, slik at de passer inn i leken. Dagens barnehager er svært ulike med tanke på i hvor stor grad rommet kommuniserer hvilke aktiviteter som kan foregå der (rommets kommunikative egenskaper). Noen barnehager har rom med klare forutbestemte funksjoner, for eksempel base- og hopperom, rolleleksrom og egne rom der det bare skal foregå vannlek. Dette kan redusere barns muligheter til å bruke rommene på en kreativ måte i lek. En slik form for fysisk utforming kan stå i en motsetning til barnehagepedagogikk slik det er beskrevet hos Balke (1976). Rom med klare forutbestemte funksjoner kan også føre til en mer organisert oppstyking av dagen, noe som lett kan gå ut over barnas tid til fri lek (Høyland & Hansen, 2012, s. 39–40). Elisabeth Nordin-Hultman (2004) ser dette i sammenheng med behov for styring, kontroll og utøvelse av makt. Barna må underordne seg de ansattes reguleringer og kan ikke utfolde seg fritt etter egne ønsker. I ytterste konsekvens kan dette føre til at barn mister kontrollen og muligheter til å kombinere bruk av ulike rom og ulike materialer, slik kanskje leken ville ha fordret. Rommets egenskaper kan også ha innvirkning på opplevelsen av tilhørighet eller opplevelsen av å ha et eget tilholdssted (rommets sosiale egenskaper) (Høyland & Hansen, 2012, s. 31). Det kan spille en rolle for hvilke muligheter barn finner for blant annet å leke uforstyrret på et sted de oppfatter som «sitt». Over tid kan både barn og voksne etablere relasjoner til bestemte steder eller rom – det kan være et rom som får en til å føle seg ekstra avslappet, anspent, forventningsfull, osv. For å kunne slippe seg løs i lek, er det nødvendig at en kjenner trygghet og tillit. Derfor har rommets relasjonelle egenskaper innvirkning på hvor fri man kan føle seg til å kaste seg ut i dramatisk lek. Her vil også rommets sanselige egenskaper spille inn. Et rom med dårlig akustikk, dårlig luft eller lys vil kunne virke hemmende på hvorvidt barn og voksne ønsker å være i rommet og utvikle lek så vel som andre aktiviteter.

Randi Evenstad og Aslaug Andreassen Becher (2015) er opptatte av at arkitekter og barnehagelærere i større grad bør samhandle om hvordan

barnehagebygg kan brukes, og at barnehagepersonale trenger veiledning slik at de i størst mulig grad kan utnytte de mulighetene som ligger i bygget. Evenstad og Becher finner i sin forskning at det er mangel på slik kunnskap hos mange barnehagelærere, noe som kan føre til at rommenes potensialer ikke blir fullt utnyttet, og at rommets praktiske/funksjonelle egenskaper blir til hindringer heller enn til muligheter.

Utvalg og metode

Prosjektet baserer seg på en reanalyse av materiale fra et prosjekt der vi ville studere dramatisk lek i små grupper. I dette kapitlet har vi rettet oppmerksomheten mot hvilken betydning materialitet og barnehagens fysiske rom kan ha for barns deltakelse i dramatisk lek. Prosjektet bygger på et samarbeid med fire kommunale barnehager i Norge. Vårt primære formål var å studere barnehagepersonalets erfaringer med dramatisk lek i små grupper. Barnehagens personale ble først bedt om å organisere, initiere og invitere barna til å delta i dramatiske lek i små grupper. Omtrent en gang i måneden delte personalet (styrer, pedagogiske ledere og assistenter) fra to av barnehagene sine erfaringer med oss i fokusgrupper bestående av enten de pedagogiske lederne ved barnehagen eller hele personalet på en avdeling om gangen. Vi var primært interesserte i å få vite hvordan barnehagepersonalet arbeidet med å planlegge, organisere og gjennomføre dramatisk lek med barn i små grupper. Dernest var vi interessert i å få kunnskap om barnehagepersonalets erfaringer med sin egen deltakelse i disse lekegruppene. De to deltakende barnehagene er fra to ulike kommuner. De to andre barnehagene fungerte som referansegruppe. Her ble pedagogisk leder og styrer fra en avdeling i hver barnehage intervjuet en gang hver.

En åpenbar fordel med fokusgrupper fremfor individuelle intervjuer er at fokusgruppeintervjuene genererer et rikere datamateriale med mange ulike meningsutvekslinger mellom deltakerne. Dermed fremkommer meninger som ikke nødvendigvis ville ha fremkommet ved individuelle intervjuer (Kamberelis & Dimitriadis, 2011, s. 559). Fokusgrupper kan være med på å utjevne forskjellen mellom deltakere og forskere (Kamberelis & Dimitriadis, 2011, s. 560) ved å la ulike stemmer og ulike meninger og

perspektiver komme til orde, samtidig som forskerne er i mindretall. Som moderatorer var vi opptatte av å oppmuntre alle deltakerne til å utveksle synspunkter seg imellom, og ikke bare henvende seg til oss som forskere (Barbour, 2007, s. 2). På den måten fikk vi frem ulike synspunkter. Det kunne være både motstridende meninger og enighet innad i gruppen, og det var ikke noe mål i seg selv å komme frem til noen felles enighet. Vi var opptatte av å få tak i deltakernes ulike argumenter (Barbour, 2007, s. 43). Men det er også viktig å være klar over at de ulike deltakerne i våre fokusgrupper arbeider tett sammen til daglig, noe som kan føre til at enkelte likevel kanskje vil kvie seg for å komme med synspunkter som kan være for avvikende fra de øvriges meninger. Vi lot deltakerne snakke fritt om sine erfaringer med lekegruppene, men kom innimellom med direkte spørsmål og oppfordring til å utdype det som ble sagt.

Våre analyser bygger på ni opptak av fokusgruppesamtaler, totalt 111 skrevne sider. Vi har selv transkribert lydopptakene, noe som har gitt oss en god kjennskap til materialet. Vi har studert teksten mange ganger for å forstå meningen i uttalelsene og deretter forsøkt å kategorisere meningene på en slik måte at vi skulle kunne besvare våre forskningsspørsmål. I våre analyser har vi lett etter utsagn som direkte eller indirekte har handlet om det fysiske rommets betydning for barnas lek. Teorien har til en viss grad vært styrende for de kategoriene vi har kommet frem til, men vi fant også at det var nødvendig å utvide de teoretiske kategoriene vi tok utgangspunkt i, med en ny kategori for å få svar på våre forskningsspørsmål.

Resultater og analyse

Formålet med studien har vært å undersøke hvilke egenskaper ved det fysiske rommet som kan være med på fremme voksne og barns samspill i dramatisk lek i barnehagen. Dramatisk lek innebærer at deltakerne klarer å forestille seg at noe er på liksom. De som leker, må klare å skape et imaginært sted i det fysiske rommet (Low & Lawrence-Züniga, 2003, s. 13). Det skjer en transformasjon hvor det fysiske rommet og de fysiske materialene (lekene) fremstår som et fiksjonelt sted med fiksjonelle gjenstander.

Vi ser at Høyland og Hansens (2012) beskrivelser av rommets egenskaper kan utgjøre et analyseverktøy for å få kunnskap om hvilken innvirkning det fysiske rommet kan ha på barns mulighet til å delta i lekegrupper i barnehagen.

De praktiske/funksjonelle egenskaper handler om i hvilken grad rommet er egnet til aktiviteten. En tilbakevendende utfordring som personalet ga uttrykk for, var å finne ledige rom i barnehagen for å kunne gjennomføre dramatisk lek i mindre grupper. På småbarnsavdelingen klarte de stort sett å finne det fysiske rommet inne på avdelingen, for eksempel mens noen av barna sov, mens for de større avdelingene ble det fort for liten plass. En annen løsning kunne være å bruke rom på andre avdelinger der barna og de ansatte var på tur. Dersom disse rommene var ukjente for barna, kunne dette føre til mer utforskning enn lek. Det samme kunne gjelde valg av leketøy og rekvisitter. For at alle deltakerne skulle kunne inviteres med i den dramatiske leken, var det en fordel at rekvisittene som ble brukt, hadde noen likhetspunkter med det de skulle forestille:

... som for eksempel en gang da jeg tok med sånn frisørutstyr og bare la det der, ikke sa et ord, og det var kjempemorsomt. «Å, nå skal vi være frisør», sa barna.

I dette eksempelet har rekvisittene stor likhet med det de skal forestille, og barna fikk en sterk impuls til å leke frisørsalong. Neste eksempel viser at rekvisittene av og til trenger en forklaring for at en transformasjon skal være klar:

Da vi skulle gå på badeland, det var to som syntes det var kjempemorsomt. «Ja, bade!» Men den andre: «Nei», vi skulle ikke på Badeland. Men så tok jeg bare et blått teppe og sa «Her er badet, så kan vi ta på badetøy». Hun var den første som hoppet oppi badebassenget.

Dette eksempelet viser ett barn som ikke ville være med på å leke badeland. Men da personalet tok frem et blått tøy, la det på gulvet og sa at det var vann, ble barnet ivrig med. I denne situasjonen så vi hvordan de ansatte klarte å ha en transformerende holdning og la det blå teppet bli en «pivot» (jf. Vygotskij, 2006), eller omdreiningsakse, som en impuls

som skapte et nytt fiktivt sted i rommet. Det kan tyde på at personalets egen evne til å «tenne» den dramatiske leken, var viktigere enn både rom og rekvisitter. Av og til var ikke barna interesserte i å bruke disse rekvisittene slik personalet hadde tenkt ut på forhånd. Det kunne bli utfordrende. Andre ganger virket rekvisitter og leketøy som inspirasjon, og leken kunne blomstre.

De sosiale egenskaper handler om å finne fysisk rom som kan gi muligheter for fordypet lek i samspill med andre, for eksempel å etablere et rom som bare lekegruppen skal bruke. Det virker som om personalet hadde utfordringer med å finne et slikt rom, fordi barnehagehverdagen er full av uforutsigbare hendelser som gjør at man må være fleksibel for å finne løsninger som kommer alle til gode.

Men vi har eksempler på at barn klarer å bygge et sted i rommet, et fiktivt rom, der de finner plass til sin lek uten å bli forstyrret av omgivelsene:

For ungene klarer jo å leke rollelek med vennene sine selv om det er kaos rundt.

Så det er vi som blir mer forstyrret av det da, enn det barna gjør.

Dette sitatet kan tolkes slik at det er de ansatte som har de største utfordringene dersom rommets sosiale egenskaper ikke er optimale. Men det er grunn til å spørre om ikke også barn som av ulike grunner sliter med å komme inn i den dramatiske leken, vil ha ytterligere utfordringer dersom det fysiske rommet ikke er godt nok tilrettelagt.

Hyppige avbrudd og usikkerhet ved valg av rom skaper et brudd i barns kroppsliggjorte lekeopplevelse knyttet til det fysiske stedet (Casey, 2001). Av og til er det andre barn som skaper brudd:

... at de små ødelegger, skjønner du, for det er på (rommet) i midten, og det er togbane. Så ser du at treåringa er litt sånn: «Å, nei, ikke la henne komme hit, for nå ødelegger hun sånn», men toåringa bryr seg liksom ikke ...

På den andre siden ser vi at leken kan vare lenge, mellom en halv time og tre kvarter, når barnet får være i sitt fiksjonsrom uten avbrudd.

Jeg opplever at når vi har disse tirsdagene (lekegrupper), så kan vi fint holde på en time, og selv da føler jeg at vi avbryter når vi faktisk må rydde.

Rommets kommunikative egenskaper ble tilsynelatende ikke tatt hensyn til når personalet skulle velge rom for å gjennomføre lekegrupper. Men de som brukte rom utenfor egen avdeling, kunne oppleve at barna ble opptatte av å utforske rommet før de kunne leke. Rommets kommunikative egenskaper med all sin materialitet (gulv, vegger, tak, møbler, leketøy, farger, lukter) spiller inn på opplevelsen av å skape et sted der leken kan utspille seg.

Men dramatisk lek som har blitt utviklet av barn, kan bli avbrutt av de ansatte fordi leken ikke passer inn med rommets kommunikative egenskaper. For eksempel ble vilter og høylytt billek av noen av de ansatte ansett som bråkete og mislykket lek.

Nei, de begynte med bil og krasja. Det ble bare kaos til slutt, det funka ikke. Det ble bare tull ... Vi har jo det inne hos oss at noen av gutta er bare bil og krasj og bil og krasj.

Dette kan sees i relasjon til Cresswells (1996) tanker om handlinger som ikke passer eller er «out of place», og som kan avsløre maktstrukturer mellom barn og voksne, eller mellom barn, om hvem som har eierskap til rommene, hvem som har rett til å oppholde seg der og bruke dem på sin måte. Personalets beskrivelse av guttenes lek og av guttene, kan minne om Cresswells (1996, s. 43) beskrivelse av «otherness», av noen som ikke passer inn i det etablerte miljøet. Her kan det oppstå en konflikt mellom voksenverden og barneverden om hvem som har eierskap til rommet og retten til å uttrykke seg i det.

Rommets sanselige egenskaper ble tilsynelatende heller ikke vektlagt i valg av rom, men i en av barnehagene forsøkte personalet å arrangere lekegruppe i et rom med svært dårlig akustikk og ventilasjon, noe som førte til at den ansatte selv opplevde ubehag.

Lek i et annet rom, «mellomrommet», her var det mer bråk. Vi så på dette rommet. Det har en vanskelig akustikk som gjør det slitsomt å være i. Det er høyt under taket og ca. 7m² med ett stort vindu ut. Det er flere ting der som kan forstyrre barn som prøver å få til lek i rommet. (Fra feltnotater)

Dette rommet ble altså oppfattet som for lite, med dårlig akustikk slik at det ble slitsomt å oppholde seg der i lek. Flere erfarte at rommet som ble

valgt, hadde innflytelse på leken. Rom med mye gjennomgangstrafikk virket for eksempel forstyrrende, ikke minst på personalet selv.

De relasjonelle egenskapene handler om hvilke relasjoner brukerne av rommet utvikler til selve rommet. Det at de ikke hadde et fast rom til lekegrupper, gjorde at det ikke så lett ble bygget relasjonelle mønster. Men det å komme tilbake til småbarnsavdelingen kunne vekke til live tidligere relasjonelle følelser til rommet hos de eldre barna. Her kan vi vise til Caseys (2001) begreper om habitus og Relphs (1976) forståelse av hvordan minner virker inn som kroppsliggjorte erfaringer. Dette kunne også legge føringer for hva slags lek det ble i rommet. Personalet kunne finne det utfordrende at barna for eksempel ble mer opptatte av å finne leketøy de husket fra småbarnsavdelingen, enn å sette i gang lek selv.

Diskusjon

Denne studien har siktet mot å få mer kunnskap om hvilke egenskaper ved det fysiske rommet som kan være med på fremme voksne og barns samspill i dramatisk lek i barnehagen. Vi har sett at det fysiske rommet har ulike egenskaper som kan virke inn på hvilke aktiviteter rommet åpner for: praktiske/funksjonelle egenskaper, sosiale og kommunikative egenskaper, sanselige og relasjonelle egenskaper. Men materialet vårt viser at de fem egenskapsområdene beskrevet av Høyland og Hansen (2012), ikke er nok til å få svar på det fysiske rommets betydning for barns deltakelse i dramatisk lek. Det blir nødvendig å ta hensyn til en sjettede egenskap, nemlig rommets **transformerende egenskaper**. Transformasjon kan ikke skje gradvis, men er total, og det oppstår dermed en ny «virkelighet» i lekens verden (Gadamer, 2006, s. 111).

... tid og rom eksisterte på en måte ikke. For de bare var der, det var som en boble, det var en utrolig god følelse.

Men de som leker, må kunne være med på slike transformasjoner og se at en bilbane for eksempel kan bli til et krokodillebasseng. Det innebærer at de lekende må ha en transformerende innstilling i det levde rommet som kan føre til transformerende handlinger eller samhandling. Men også

objektene og det fysiske rommet må ha transformerende egenskaper. Transformerende objekter har et potensial som inviterer til dramatisk lek, de kan bli omdreiningsakser fra virkelighet til fantasi, for eksempel tøyestykket som ble til et vannbasseng, doktorsett som skaper sykehuslek, eller en lue som skaper et menneske om til et troll. Materialet vårt viser at objekter/rekvisitter kunne ha avgjørende betydning. Rekvisitter og objekter som kan virke transformerende, kan med andre ord være viktige for å etablere den dramatiske leken. På samme måte har det transformerende rommet et innhold som inviterer til dramatisk lek og åpner for omdreiningspunkter fra virkelighet til fantasi. Det transformerende rommet har mange scenografiske muligheter.

Barn som aktører kan gjennom sin lek vise oss at de fysiske rommene i barnehagene kan brukes på en mangfoldig måte. Måten de utforsker stedet på og tar det i bruk i sin lek, kan vise oss at det finnes mange fiktive steder som eksisterer innen det fysiske rommet. For eksempel var det i en av barnehagene et lekerom som personalet, etter inspirasjon fra barna, temporært endret til et bilrom der det ble bygget veier til å inspirere billek. Et slikt blikk fra personalet åpner opp for barnets mangfoldige bruk av det fysiske rommet. Barn lager mange rom for oss, og det er om å gjøre at den ansatte kan ta imot denne transformasjonen. Rommet og de fysiske objektene – men også de menneskene som skal bruke rommet – må ha evne og mulighet til transformasjon slik at den dramatiske leken kan få gode vilkår.

Det fiktive stedet skapes her og nå, for eksempel vil et bord kunne bli definert som en sjørøverskute. Da får barna (og de ansatte) et habitusforhold, de har skapt eller bebor et fiktivt sted som omkranser deltakerne og objektene. Denne opplevelsen av et fiktivt sted kan bli så sterk at barn ikke lar seg forstyrre av det som skjer rundt. Dette stedet er dynamisk, og i løpet av lekens idéproduksjon kan det bli utvidet til for eksempel at barna oppdager at en sofa på den andre siden av rommet blir en øy. Det som kan skape konflikter hos barna, er hvis en voksen kommer inn og setter seg på den sofaen og skal ha lesestund for to barn. For da er det de voksne som er «out of place» (Cresswell, 1996, s. 24).

Avslutning

Hittil i prosjektet har vi blitt overrasket over hvor utfordrende den dramatiske leken kan synes å være i barnehagen. Dette skyldes ikke minst de fysiske betingelsene. Vår studie viser at det potensielle rommet, muligstenes rom, der transformasjon kan oppstå, synes å ha trange kår i dagens barnehager. Vi har sett bygninger som ikke er tilfredsstillende, med få muligheter til å kunne leke avskjermet og uten forstyrrelser i små grupper. Vi har sett trange rom, der for mange barn i samme rom skaper dårlige vilkår for dramatisk lek. Vi har sett barnehager hvor kommunen har økt antall plasser innenfor samme areal, noe som har ført til et stort press på de fysiske rommene. Videre er leken uforutsigbar og kan derfor oppleves som risikofylt. En barnehageansatt som er vant til å ha kontroll, kan oppleve en redsel for å bli transformert. Derfor er det viktig at barnehageansatte har mye kunnskap både om dramatisk lek, men også om hvordan de fysiske omgivelsene kan virke inn på leken.

Referanser

- Balke, E. (1976). *Barnehagen – en innføring i praktisk småbarnspedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelen.
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Groups*. London: SAGE Publications.
- Casey, E.S. (2001). Between geography and philosophy: What does it mean to be in the place-world? *Annals of the Association of American Geographers*, 91(4), 683–693.
- Cresswell, T. (1996). *In place/out of place. Geography, ideology, and transgression*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Evenstad, R., & Becher, A.A. (2015). Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? : om betydning av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg. *Nordisk barnehageforskning*, 10(2), 1–13.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Truth and method* (3.utg.). London: Continuum.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201–219). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., & Kristensen, K.O. (2015). Lek i det muligste rom. I A. Greve, L. Pedersen & H.G. Sviggum (red.), *Faglighet i barnehagen* (s. 98–114). Bergen: Fagbokforlaget.

- Guss, F. (2001). *Drama Performance in Children's Play-culture: The Possibilities and Significance of Form* (doktorgradsavhandling). Trondheim: Det humanistiske fakultet, NTNU.
- Guss, F. (2003a). *Lekens drama 1. En artikkelsamling*. Oslo: HiO-rapport nr. 29.
- Guss, F. (2003b). *Lekens drama 2. En artikkelsamling*. Oslo: HiO-rapport nr. 28.
- Guss, F. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I. Lekens dynamiske verdener*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Høyland, K., & Hansen, G.K. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I A. Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 23–45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2011). Focus groups. Contingent articulations of pedagogy, politics, and inquiry. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (kap. 33). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Low, S.M., & Lawrence-Zúñega, D. (2003). *The anthropology of space and place: locating culture*. Oxford: Blackwell.
- Melding til Stortinget 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion Limited.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6–18.
- Vygotskij, L.S. (2006). The role of play in development. I R. Parker-Rees & J. Willan (red.), *Early years education* (s. 199–211). London: Routledge.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock Publications.