

VITENSKAPELIG ESSAY

«Kongen på haugen»

Lek og læring i barnehagen. Dramapedagogikk som en 3. posisjon i debatten

Sammendrag

Det pågår en debatt i det pedagogiske miljøet om «fri lek» versus lekbasert læring i barnehagen. Debatten er ikke ny, men den har fått fornyet aktualitet gjennom rapporten *Et jevnere utdanningsløp: Barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikhet blant barn*. Debatten kan fremstå som polarisert: den ene posisjonen anser «fri lek» som den eneste eller viktigste formen for lek i barnehagen, mens den andre posisjonen først og fremst er opptatt av lek som kilde til læring. I dette vitenskapelige essayet tar jeg til orde for en tredje posisjon, der barnehageansatte har en sentral funksjon i igangsetting av lek. I noen av dagens dramafaglige praksiser finner en fiksjonsleken som en helt sentral komponent, der barns og barnehageansattes kompetanse, kreativitet og erfaringer sammen bidrar til samskaping av lek og læring (Lindquist, 1997; Heggstad & Heggstad, 2022).

Nøkkelord:

systematisk veiledet lek, lekbasert læring, danning, demokrati, medskaping

Abstract

There is an ongoing debate in the educational community regarding «free play» versus play-based learning in kindergarten. The debate is not new, but it has gained renewed relevance through the report *A more even educational path: Kindergarten and school/SFO as an effort to combat inequality among children*. The debate may appear polarized, with one position considering «free play» as the only or most important form of play in kindergarten and the other position primarily concerned with play as a source of learning. In this scientific essay, I speak for a third position in which kindergarten staff have a central function in initiating play. In some of today's drama practices, fictional play is found to be a central component, where children's and kindergarten staff's competence, creativity and experiences together contribute to the co-creation of play and learning (Lindquist, 1997; Heggstad & Heggstad, 2022).

Keywords:

systematically guided play, play-based learning, formation, democracy, co-creation

«Her vil jeg bo», sa barnehagelæreren til ungene en dag barnehagen var på tur. Hun hadde funnet seg en sandhaug og plassert seg på toppen. Ungene fant hver sin haug og sa: «her vil jeg bo, her vil jeg bo, her vil jeg bo!» «Her bor jeg, og jeg er kongen!», sa barnehagelæreren og reiste seg opp i full størrelse. Ja, sa ungene og fortalte hvem de var. «Jeg vil ha gaver», sa kongen. Ja, sa ungene og ventet forventningsfullt på hva mer hun skulle si. «Kom med gaver til meg! Fine gaver, store gaver og gull, sølv og edelstener.» Ja, sa ungene og kom med gaver. De stilte seg opp på rekke og overrakte kongen kongler av gull, sølvpenger av småstein, og kvister som var dekket med edelstener.

Dette var begynnelsen på en lek som oppstod spontant, og som har fulgt meg fra tiden som barnehagelærer til rollen som utdanner av barnehagelærerstudenter. På tur med en gruppe barn i alderen 4–6 år kom vi til et område med sandhauger på rekke og rad, som ga meg assosiasjoner til et sted, en landsby. Jeg markerte den største haugen som mitt slott og etablerte fiksjonen som konge. Inspirasjonen til fortellingen om «kongen på haugen» kom fra en workshop jeg deltok i som barnehagelærer, og som handlet om en konge som forlangte gaver fra sine innbyggere. Den muntlige fortellingen om «kongen på haugen» levde lenge før den ble nedskrevet. Nå – så lenge etter – er det først og fremst egne følelser og opplevelser som har blitt sittende igjen. Som ny barnehagelærer var det noe skjellsettende som skjedde i denne spontane leken. Leken berørte meg ved at den førte til barnas reelle medskapning, i en overtakelse av fiksjonen. Barns lek i barnehagen har alltid vært et verdifullt sted for læring, men det finnes mange synspunkter på hvilken funksjon den har.

Det pågår en debatt om lek i pedagogikken, omtalt som «det siste århundrets største pedagogiske konflikt» (Utdanningsnytt, 2017). Konflikten står mellom strukturell pedagogikk og «fri lek». Debatten har fått ny aktualitet gjennom rapporten *Et jevnere utdanningsløp* (Kunnskapsdepartementet, 2024), som anbefaler systematisk veiledet lek for 5-åringer. Ifølge rapporten er den norske barnehagen forankret i en sosialpedagogisk tradisjon som verdsetter «fri lek», men det er en økende tendens til å kombinere denne tradisjonen med skoleforberedende elementer. Rapporten skiller mellom to former for lek: fri lek, der barna styrer innhold og forløp, og veiledet lek, der pedagogen introduserer materialer og aktiviteter som utforskes sammen med barna. Kritikere mener at systematisk veiledet lek kan bryte med barnehagens formål og barns rett til medvirkning. Lorentzen (2024) hevder at slike programmer ofte handler mer om undervisning enn lek, mens Øksnes (2019) advarer mot at leken kan

forsvinne til fordel for voksenstyrte opplegg. Debatten kan virke polarisert: den ene siden mener at lek og læring kan kombineres, mens den andre frykter at dette vil svekke barns mulighet til å styre egen lek. På denne måten kan man identifisere to motsatte posisjoner.

I dette essayet tar jeg til orde for lekende samspill som en tredje posisjon. I slike tilfeller er pedagogen en likeverdig partner som ikke tar styring, men er i lek med barna. Et slikt samspill gir barna impulser og lekemodeller som i sin tur fører til reell medvirkning og, som følge av dette, kan berike barnas frilek uten voksendeltakelse. Delblanc og Wernholm (2023) hevder at pedagogenes kompetanse er avgjørende for å forstå lekens kompleksitet. Målet er da å styrke barnas evne til fiksjonslek. Leken blir et sted for lekende samspill som henter elementer fra den frie lekens prinsipper og lekens her og nå, samtidig som pedagogen kan delta på likt grunnlag, være en igangsetter og bidra med fortellinger og handlinger i leken (Lindquist, 1997).

Jeg bruker benevnelsen fri lek når barna selv styrer tiden med lek i barnehagen. I fri lek velger barna selv hvem de vil leke med, hvor de leker, hvilken type lek de leker, og hvor lenge leken varer. Det kan for eksempel være en regellek som *Haien kommer*, men begrepet lek er mangfoldig og inkluderer også dramatisk lek, late-som-lek og mange andre former for lek (Lillemyr, 2011). Med første posisjon mener jeg fri fiksjonslek uten innblanding fra voksne. Barna spiller roller, styrer handlingene, instruerer hverandre og bestemmer selv hvor lenge leken skal vare.

Med **andre posisjon** mener jeg voksenstyrt instrumentell lek for skoleforberedende læring som innbefatter systematisk veiledet lek, hvor leken har som mål å styrke noe annet, f.eks. matematikk (*Et jevnere utdanningsløp*, Kunnskapsdepartementet, 2024). Dette står i motsetning til tredje posisjon, som anerkjenner lek som en verdifull og grunnleggende kompetanse i alle læreprosesser. Målet med dette essayet er å reflektere over erfaringene fra mitt eksempel inn i debatten om lekende samspill som en **tredje posisjon**.

En autoetnografisk utforskning

Dette essayet er en autoetnografisk utforskning av fenomenet lek i barnehagen. Autoetnografi som forskningsmetode er kjennetegnet av at det er forskerens egne erfaringer som utgjør forskningsmaterialet, og at utforskningen har til hensikt å utvide forståelsen av sosiale fenomener (Chang, 2013). Hensikten er altså ikke å fortelle personlige fortellinger, men å utforske sosiale realiteter med forskerens egne erfaringer som linse (Chang,

2013, s. 108). I tråd med deler av den autoetnografiske metodelitteraturen, som understreker betydningen av skriving som en holistisk måte å tenke og prosessere på (se f.eks. Goodall, 2000; Muncey, 2010), har essayet følgelig ikke en tradisjonell struktur. I den påfølgende teksten vil jeg gi et kort innblikk i noen teoretiske bidrag som har vært med på å påvirke lekens utvikling i barnehagen de siste 50 årene.

Lekens posisjon i faglitteratur og planverk

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852), ofte kalt barnehagens far, skilte mellom lek og læring. Fröbel beskrev barnehagen som en hage hvor barna kunne utforske naturen og leke fritt. Han skilte mellom «frilek», som skulle foregå uten voksnes innblanding, og lek som handlet om samarbeid (Thoresen, 2019). Barnehagen som institusjon og kultur har imidlertid endret seg siden Frøbels tid. På 70-tallet hevdet Slade at det fantes et eget barnedrama (ref. Heggstad & Heggstad, 2022). Voksnes rolle var å stimulere og motivere barna til å utvikle seg gjennom lek og vise respekt for barnets uttrykksformer, men de kunne også stimulere leken ved å bidra med fortellinger, musikk og

andre uttrykksformer, samtidig som de var åpne for barnas tolkninger. Senere kom dramaforløp, en metode hvor barna utfordres til å være aktive medspillere innenfor et tema, oftest planlagt og ledet av pedagogen (Heathcote i Sæbø, 2010). Gjennom figurene og situasjonen utfordres barna gjennom fiksjonen til å ta stilling for å endre en situasjon (Lindqvist, 1997; Heggstad & Heggstad, 2022). Leken «Kongen på haugen» har elementer fra dramaforløp, som når pedagogen utfordrer barna i møte med en rollefigur til å være medskapende i leken.

I 1984 utga Åm boken *Lek i barnehagen: de voksnes rolle* (Åm, 1984), der hun diskuterte kvaliteten i samspillet mellom barn og voksne. Thoresen (2019) har senere argumentert for at personalet må øve og utvikle kompetanse for å bli gode, sensitive medlekere. På 1990-tallet fremhevet Olofsson personalets ressurser og kvaliteter i lek (Olofsson, 1990; Olofsson, 1992). Hun hevdet at voksnes deltakelse styrker barnas egen lek. På 2000-tallet gjorde Guss (2015) et omfattende forskningsarbeid der hun undersøkte barns dramatiske lek og deres estetiske og dramatiske perspektiver,



iStock: Zoran Jesic

og sammenliknet disse med teaterets ulike roller og funksjoner, inndelt i kategorier som dramatikere, instruktør, skuespiller og publikum. Hun diskuterer personalets funksjon i og omkring barns lek, og viser til hvordan voksnes fortellinger trengs for å skape en rik lek. Hun presiserer likevel at det handler om å leke på barnas premisser: «fortellingen skal sette «noe» på spill som, på et *symbolsk plan*, har betydning for dem» (Guss, 2015 s. 42). Lindqvist (1997) viste hvordan planlagte leketemaer kan bli utgangspunkt for barnas egen lek. Hun understreket viktigheten av voksnes lekekompetanse og improvisasjon: «De voksnes rollefigurer lokker barna inn i fiksjonen, og barn og voksne blir delaktige i en felles lekeverden» (s. 154).

Reggio Emilia-filosofien har inspirert pedagoger verden over, også i Norden. Carlsen (2021) skriver at «barn utforsker gjennom konkrete handlinger med alle sanser, humor og lek» (s. 22). Barnas medskapning og estetiske uttrykksformer er sentrale i denne filosofien, som ser personalet som igangsettere og inspiratorer for barnas utforskning.

Barnehagens styringsdokumenter

Gjennom min profesjonelle karriere har jeg sett hvordan styringsdokumenter har utviklet seg. I 1982 kom *Målrettet arbeid i barnehagen* (Familie- og forbrukerdepartementet, 1982), forløperen til dagens rammeplan. Her ble barns lek beskrevet som «en spontan, skapende prosess som er styrt av barnet selv og som tilfredsstiller behov hos barnet» (s. 82). Voksne skulle observere leken og bare gripe inn ved konflikter. Dersom voksne overtok initiativet, ville leken ikke lenger være lek, men en annen type aktivitet. Dokumentet skapte dermed et tydelig skille mellom barnas og de voksnes verdener.

Språk og innhold har endret seg i senere rammeplaner. I Rammeplanen fra 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017) er forventningene til personalets involvering styrket. Personalet skal vurdere sin egen rolle i leken og legge til rette for lek, initiere lek og være bevisste på det fysiske miljøet for å fremme rik og allsidig lek. Barns medvirkning og demokrati har fått større plass og blitt et sentralt tema i rammeplanen. Videre er det et krav i rammeplanen at barna deltar i avgjørelser som vedgår dem, oppfordres til kritisk tenkning og opplever situasjoner som gir dem handlingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Oppsummert har barnehagepersonalets rolle utviklet seg fra tilbakeholdenhet til krav om aktiv tilstedeværelse og involvering i lek.

I 2024 kom rapporten *Et jevnere utdanningsløp* (Kunnskapsdepartementet), hvis mål er å skape en bedre sammenheng fra barnehage til skole. Det vises til fire kjerneområder som programmet bygger på: sosial kompetanse, språk, selvregulering og matematikk. Systematisk veiledet lek er en sentral metode i lekbasert læring der personalet tar med seg «lekematerialer, rekvisitter eller aktiviteter som utforskes sammen med barna» (*Et jevnere utdanningsløp*, Kunnskapsdepartementet, 2024, s. 95). Veiledet lek gir assosiasjoner til en målrettet prosess, der pedagogen rettleider mer enn å spille på lag med barna. Det skjer en forskyvning i maktforholdet når den ene parten veileder den andre, og det blir uklart hvordan barnas medskapning vil foregå.

Systematisk veiledet lek er et eksempel på det jeg kaller **andre posisjon**. Denne posisjonen legger også vekt på at leken skal være utforskende, medvirkende, stimulere til nysgjerrighet, motiverende og kreativ – aktive barn i samspill med pedagogene. Samtidig er det viktig å legge merke til at målene med leken i andre og tredje posisjon styrer i hver sin retning. Min intensjon er å tydeliggjøre at lekende læring i et likeverdige samspill mellom barn og ansatte er den tredje posisjonen, som har til hensikt å utvikle leken for lekens skyld. Dette står i kontrast til situasjoner der leken er god for noe annet.

Med utgangspunkt i fortellingen om «kongen på haugen» vil jeg i det følgende reflektere over hvordan lek kan forstås som en samskappingsprosess mellom barn og pedagog. For å markere at dette er en fortelling der jeg, i likhet med de andre involverte, er en karakter, vil jeg i det følgende omtale meg selv i tredjeperson, som hun eller barnehagelæreren. Den påfølgende strukturen tar for seg eksemplet inndelt i tre akter: Første akt er en invitasjon, som beskriver hvordan leken startet opp. Andre akt beskriver hvordan leken utviklet seg, og tredje akt tar for seg hvordan leken endte opp. Til slutt reflekteres det over den tredje posisjonen, og hvordan den kan løftes inn i debatten.

Første akt: En invitasjon

Kongen fant sitt slott på en av sandhaugene, og innbyggerne fulgte opp med å finne egne hjem på andre sandhauger. Slik startet leken om «kongen på haugen».

Det lå implisitt en invitasjon til å være med i leken da barnehagelæreren markerte rolle og sted. Hun gjorde det ikke i kraft av seg selv, men ved å skape en fiksjonsverden som barna ble invitert inn i som undersåtter. Barna aksepterte invitasjonen ved å finne seg egne «sandhaughjem» og lete etter gaver til kongen. I tråd med barns

måte å hente inspirasjon i lek på, hentet barnehagelæreren inspirasjon fra stedet, sandhaugene, og fortellingen om kongen som krevde gaver. I «Kongen på haugen» utspilte det seg en lek der alle spilte med uten at de var blitt enige om reglene på forhånd. At kongen krevde gaver, ble kjernen i fortellingens plott, samtidig som fortellingen ble drevet fremover av spenningen som lå i kongens myndighet og krav. *Jeg er kongen*, sa barnehagelæreren og fortalte hvem hun var i denne fiksjonsverdenen, slik barna ofte etablerer leken ved å fortelle hvem de er og hvor de bor. Som likeverdig partner kunne barnehagelæreren komme med forslag og innspill til lekens utvikling (Lindqvist, 1997). Barna og barnehagelæreren var alle medskapere, noe som krever forestillingsevne, fantasi og kreativitet. I fortellingen kommer dette til uttrykk gjennom barnas evne til å forestille seg for eksempel at en pinne er en gullstav, og at en kongle er en kongekrone. Dette bidro til en estetisk forvandling, som viser et sanselig, formgivende aspekt ved barnas symbolske forvandlinger. Både barn og barnehagelærer var *med*-skapere gjennom å *om*-skape gjenstander. Gjennom sine handlinger aksepterte de hverandres etablering av roller og lekested. Lekenhet handler om det kreative, improvisatoriske samspillet, en lekende kommunikasjon som skjer i øyeblikket. Leken har ingen regler, selv om den er en tilsiktet aktivitet der partene forstår hva som skjer (Lugones, 1987). Det er som om de sammen trer inn i en ny «verden» som nå ligger foran dem. Virkeligheten transformeres til deres felles lekeverden, der hva som vil skje ennå ikke er bestemt. Ved å akseptere usikkerheten som ligger i denne åpenheten, må en også akseptere det som måtte komme. For eksempel var det opp til barna å løse utfordringene kongen ga dem (Carlsen, 2021; Lindqvist, 1997). Risikoen ligger i hvilke innspill som kommer, og muligheten for å mislykkes. For barnehagelæreren lå risikoen i om barna kom til å vise interesse for leken. Lekende holdning innebærer åpenhet for å overraske, åpenhet for at noe kan gå galt, åpenhet for selvkonstruksjon eller rekonstruksjon av verdenene vi bor og leker i (Lugones, 1987). Lek uten en fastlagt retning åpner for at den andres innspill ikke oppleves som forstyrrelser, men som berikelse.

Andre akt: En provokasjon

Leken fortsetter. Kongen reiste seg opp. Jeg er ikke fornøyd med gavene. Jeg vil ha andre gaver. Bring meg, bring meg... et barn. Gi meg et barn! Det er gaven. Barna kom, og alle sa at de gjerne ville være kongen sitt barn. Og slik ble det, og de samlet seg alle rundt kongen.

Jeg minnes barnas forventningsfulle blikk mens de ventet på kongens utspill. Det var et uvanlig krav, og barna

overrasket barnehagelæreren da de valgte en annen løsning enn den hun hadde forutsett. I tråd med Biesta (2014) brakte barnehagelæreren inn noe nytt i samspillet. Selv om Biesta først og fremst skriver om skolen og elever, kan hans argumenter om å bringe inn noe nytt kaste lys over det som skjedde i «Kongen på haugen». Da målet var å la leken styre utviklingen, fulgte hun barnas initiativ og tok imot alle barna som gave. I det pedagogiske arbeidet i Reggio Emilia legges provokasjon til grunn i læringsprosesser og er en del av den pedagogiske virksomheten og læreprosessen. Barna blir utfordret til å ta stilling og komme med egne synspunkter. Carlsen skriver at: «kunnskap konstrueres av dem som deltar i prosessene, ikke som innlæring, men som utforskning» (Carlsen, 2021, s. 68).

I «Kongen på haugen» la barnehagelæreren fra seg sin sedvanlige autoritet som barnehagelærer for å ikle seg rollen som en autoritær konge. På den ene siden var barn og lærer likeverdige fordi de alle deltok som parter i en lek. På den andre siden var nettopp fraværet av likeverdighet selve omdreiningspunktet i fortellingen de skapte sammen: kongen kunne befale, og barna måtte adlyde. Innenfor lekens ramme ble barna utfordret til å handle. Kongens først avventende holdning og deretter myndige kommando ble et spenningsmoment, som også kan forstås som en provokasjon. I så måte hadde også barnehagelæreren et ønske om å stimulere til barnehagebarnas kritiske tenkning (Utdanningsdirektoratet). Som pedagog balanserte hun dermed to posisjoner: lekens her og nå, som krevde hennes tilstedeværelse, og en pedagogisk observerende interesse og hensikt. Underveis i prosessen var nærværet og tilstedeværelsen altopplukende, og først i ettertid ga konfrontasjonen barnehagelæreren ny innsikt i hvordan barn i den alderen kan løse utfordringer.

Tredje akt: Mytteri

Men kongen var fortsatt ikke fornøyd. Han reiste seg opp og kommanderte innbyggerne i landsbyen til å arbeide for ham. Kost gresset, rak i sanden, rydd opp i alle kvistene, og gjør det fort, sa den sure kongen. Kost, rak, rydd opp!, sa kongen gjentatte ganger og satte seg ned på sin trone.

Barna begynte nå å stikke hodene sammen, mumle og hviske. Først kunne ikke barnehagelæreren høre hva de sa, men stemmene ble sterkere. Hun la merke til at et av de eldste barna gikk fra sandhaug til sandhaug og snakket med innbyggerne. Så kom de alle sammen i samlet flokk til kongen og sa tydelig ifra at barnehagelæreren ikke fikk være konge lenger. Arne skal være konge, sa de i kor.



iStock: Paulo Sousa

Det var først da kongen befalte dem å koste og rydde rundt kongens slott, at barna grep inn og snudde leken i en ny retning. Barnehagelæreren hadde skapt en provokasjon som til slutt endte i mytteri, der kongen ble avsatt av sine undersåtter: «Barn har ofte et dramatisk forhold til omgivelsene sine i den forstand at fortellingene og lekene deres inneholder grunnleggende konflikter» (Lindqvist, 1997, s. 89). Barnehagelæreren som konge hadde sannsynligvis skapt spenning ved å utfordre barnas utholdenhet, tålmodighet, kroppslige opplevelser og følelse av urettferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2017). De var fortsatt i rollen som landsbyboere da de gjorde opprør. De bortviste ikke barnehagelæreren, men forholdt seg til fiksjonens rammer og viste bort kongen. Barnehagelæreren aksepterte at hennes tid som konge var over. Hun plasserte seg på sidelinjen og fulgte med på leken, som fortsatte en kort stund til før de alle gikk tilbake til barnehagen. I tråd med dramaforløp ble barna utfordret til å ta stilling til et problem og handle, det vil si å ta en avgjørelse (Heggstad & Heggstad, 2022). Selv om dramaforløp som oftest er planlagt

og forberedt på forhånd, kan denne formen også oppstå mer spontant i voksnes og barns lek (Lindqvist, 1997; Guss, 2015; Heggstad & Heggstad, 2022). I «Kongen på haugen» hadde barna anledning til å opponere og finne andre veier ut av dilemmaet. Kollektivt stod barna opp for demokratiske verdier ved å konfrontere en urettferdig situasjon, og de meldte samlet fra om at kongen var avskjediget. Den ene gutten bidro til at de sammen tok en smart og modig, kollektiv avgjørelse. Når barn møter situasjoner der noe står på spill, får de øve på å forstå og håndtere konflikter. Slik utvikles deres sosiale kompetanse. Det vil være overveielser underveis i leken som krever snarlige og spontane valg der og da. Disse kan være kimen til nærmere refleksjoner i etterkant og gi erfaringer om samspill mellom barn og voksne, maktforhold og roller. Kongen satte seg selv på spill ved å innta en uvennlig fremtoning og åpnet for å bli avvist som konge av gruppen. Situasjonen kan dermed ha bidratt til å skape et kollektivt fellesskap hos barna da de tok en felles avgjørelse om å avskjedige kongen. I barnets egen lek søker barna selv intriger og konflikter (Lindqvist, 1997). Samtidig

er det av stor betydning å ikke utsette barna for vanskelige situasjoner alene, men, som i dette eksemplet, ivareta dem som en samlet gruppe, nemlig som landsbybeboere.

Tredje posisjon

I essayet har jeg argumentert for hvordan lekende samspill skiller seg fra lekbasert læring og systematisk veiledet lek ved å påpeke at det i stor grad handler om målet med leken. Den tredje posisjonen er en åpen vei som ikke fører mot bestemte fagmål, men som Lindqvist (1997) viser, er den selve leken. I den nyeste rammeplanen er personalets lekkompetanse fremhevet som en vesentlig ressurs i barnehagens virksomhet. Jeg ønsker å understreke betydningen av denne kompetansen. Som Thoresen (2019) og Lindqvist (1997) påpeker, må personalet øve for å utvikle lekekompentanse og bli gode medlekere. Erfaringer fra lek bidrar til kvalitet i samspillet og krever tilstedeværelse i både kropp og sinn. Selv om deltakerne kan ha en idé om hva som skal skje, kan de ikke kontrollere neste trekk, siden leken handler om å sette noe på spill uten å vite hvor det vil ende. Thoresen (2019) understreker viktigheten av improvisatorisk kompetanse hos personalet: «å kunne spontant og intuitivt følge og akseptere lekehistoriens vendinger» (s. 37). Ifølge Biesta (2014) og Rammeplanen (2017) står personalet sentralt i å skape interessante lek- og lærings situasjoner. Dette krever mot og tålmodighet og innebærer risiko. Fortellingen om «Kongen på haugen» viser hvordan spenning og provokasjon kan oppstå i leken, fremme kritisk tenkning og gi beslutningskompetanse hos barna, selv om formålet likevel var leken i seg selv. Leken søker spenning, utvikling og fremdrift. Den er en tilstand av flyt, som kan skape en felles verden av dramatiske og fantasifulle situasjoner, og som krever en åpen, prosessuell vei. Samskapende lek krever at personalet ser barna som kompetente aktører og lytter til deres perspektiver. Lindqvist (1997) beskriver hvordan lek kan gi barn og voksne mulighet til å skape fiktive verdener som gir nye perspektiver på virkeligheten.

Avslutning

I dette essayet har jeg, gjennom refleksjoner over en fortelling i tre akter, antydnet en tredje posisjon i debatten om fri lek og lekbasert læring. Jeg tror, som Delblanc og Wernholm (2023), at den dikotome forståelsen av lek i barnehagen, der den ene siden vektlegger lekens egenverdi og den andre siden vektlegger lekresponsiv undervisning, er unyttig. Jeg har vist at barnehagelærere kan ha en viktig funksjon ved å initiere samskapt lek, og at lek kan være en kilde til læring om viktige livsområder som demokrati, medbestemmelse og etiske utfordringer. I ly av den pågående debatten om mer lek i skolen er det på tide å synliggjøre fiksjonsleken som

en egen måte å levendegjøre og utforske lærings situasjoner på, samtidig som den styrker leken selv. Denne tredje posisjonen kan bidra til å sette leken på timeplanen (og som resultat: dramafaget).

REFERANSER

- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Carlsen, K. (2021). *Reggio Emilia – atelierkultur og utforskende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Chang, H. (2013). Individual and Collaborative Autoethnography as Method. A Social Scientist's Perspective. I S. H. Jones, T. E. Adams & C. Ellis (red.), *Handbook of Autoethnography* (s. 107-122). Left Coast Press.
- Delblanc, Å. & Wernholm, M. (2023). Barns lek i modern barndom. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 41(9), 72-79. <https://doi.org/10.23865/barn.v41.5255>
- Familie- og forbrukerdepartementet. (1982). Målrettet arbeid i barnehagen. En håndbok. Universitetsforlaget.
- Goodall, H. L. (2000). *Writing the new ethnography*. AltaMira Press.
- Guss, G. F. G. (2015). *Barneklutens iscenesettelse: Lekens dynamiske verdener*. Cappelen.
- Heggstad, K. M. & Heggstad, K. (2022). *7 veier til drama: grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Et jevnere utdanningsløp. Barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikhet blant barn*. [Rapport]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/et-jevnere-utdanningslop/id3025513/>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Ad Notam Gyldendal.
- Lorentzen, A. M. M. (2024a, april 29). *Kritisk til ekspertgruppens rapport – legg den i en skuff*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/barnehage-ekspertgruppe-rapport/kritisk-til-ekspertenes-rapport/256110>
- Lorentzen, A. M. M. (2024b, mai 10). *Barns rett til lek: Hørt om lekvasking...?* Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2024/barns-rett-til-lek-hort-om-lekvasking/>
- Lugones, M. (1987). Playfulness, "World"-Travelling, and Loving Perception. *Hypatia*, 2(2), 3-19.
- Muncey, T. (2010). *Creating autoethnographies*. Sage.
- Møen, I. L. & Thoresen, E. (2019). *Kunstpædagogisk utviklingsarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Olofsson, B. K. (1990). *Leg for livet*. Forlaget Børn & Unge.
- Olofsson, B. K. (1992). *Skal vi lege?: om voksnes betydning for barns leg*. Forlaget Børn & Unge.
- Sæbø, A. B. (2010). *Drama i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Thoresen, E. (2019). Virker du? – Den lekende pedagogen. I I. L. Møen & E. Thoresen (Red.), *Kunstpædagogisk utviklingsarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Utdanningsnytt. (2017). Første steg nr. 3. Stig Broström: Angrer på sin kritikk av den frie leken.
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati, Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Abstrakt forlag.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen: de voksnes rolle*. Universitetsforlaget.