



Lise Hovik

Professor i drama, Dronning Mauds Minne Høgskole  
for barnehagelærerutdanning  
Foto: Dag Arve Forbergskog



Hovik, L. (2025). Lek som lydhørt samspill. *DRAMA – Nordisk drama- og teaterpedagogisk tidsskrift*, 3: 4–13.  
<https://doi.org/10.55669/drama.62.4.3>

## VITENSKAPELIG ESSAY

# Lek som lydhørt samspill

I dette vitenskapelige essayet<sup>1</sup> presenterer og videreutvikler jeg en modell for lek som lydhørt samspill, utformet under arbeidet med boka *Lydhørt samspill - Samskapende økosentrisk kunstpedagogikk med små barn* (Hovik, 2025). Modellen (Fig. 5), som ble utviklet gjennom kartografering<sup>2</sup>, forenkler og begrunner lek som en helt grunnleggende virksomhet i alle skapende prosesser, samtidig som den plasserer leken i et økosentrisk verdensbilde der mennesket ikke lenger er alle tings målestokk. Drama og teaterfag er, mer enn de andre kunstfagene, sentrert om menneskelige relasjoner, og det er vanskelig å løsrive lek, drama og teater fra et antroposentrisk verdensbilde. For å nærme oss en mer lyttende og deltakende posisjon i verden og naturkulturen (Haraway, 2016), må vi øve oss og utvikle nye modeller å tenke sammen med, også i dramapedagogikken. I det følgende kontekstualiserer jeg dette forsøket, som starter med kartografering som arbeidsmetode og videreutvikles som en innramming av barns lek i lys av ulike lek-teorier. Jeg setter drama inn i en bredere kunstpedagogisk kontekst og vektlegger teorien om «lekens magiske sirkel» (Huizinga, 1993). Med dette forsøket, og modellen *Lek som lydhørt samspill* (Hovik, 2025, fig. 94), foreslår jeg en revitalisering av denne teorien, i lys av økosentriske perspektiver.

## Kartografering

Kartografering (å tegne kart), innenfor kunst-basert forskning, er en metode som ikke sikter på å representere verden slik den er, men hvordan den alltid blir til, på nye måter, når vi tegner den opp (Deleuze & Guattari, 2005; Rousell, 2021). Kartografering åpner for et eksperimenterende, situert og relasjonelt kunst- og kunnskapssyn. Å tegne et kart er en måte å plassere seg selv i verden på, som kan være personlig (her er jeg, på dette stedet, i denne byen, i dette landet, i denne verdensdelen, på vår jordklode), men også vitenskapelig eller kunstnerisk. Å tegne presise kart krever nøyaktig måleteknologi og detaljerte gjengivelser. Men et kart er ikke nøytralt. Det vil være gjenstand for forhandlinger, politiske innskrivninger og utelatelser, manglende detaljer og hvite flekker. Når vi tegner et kart for å beskrive veien vi har gått, eller hvor en skatt befinner seg så tegner vi inn det vi er ute etter, og resten av verden blir ofte utydelig.

Kartografering som metode kan også forstås som nedtegnelser av spor og bevegelser i en prosess, som gjør det mulig å beskrive en mer rotete, ikke-lineær romlig virkelighet, der også minner og fantasier kan tegnes inn. Kartografering er en måte å tenke på som åpner for et større mangfold enn det å sortere eller kategorisere. Man må

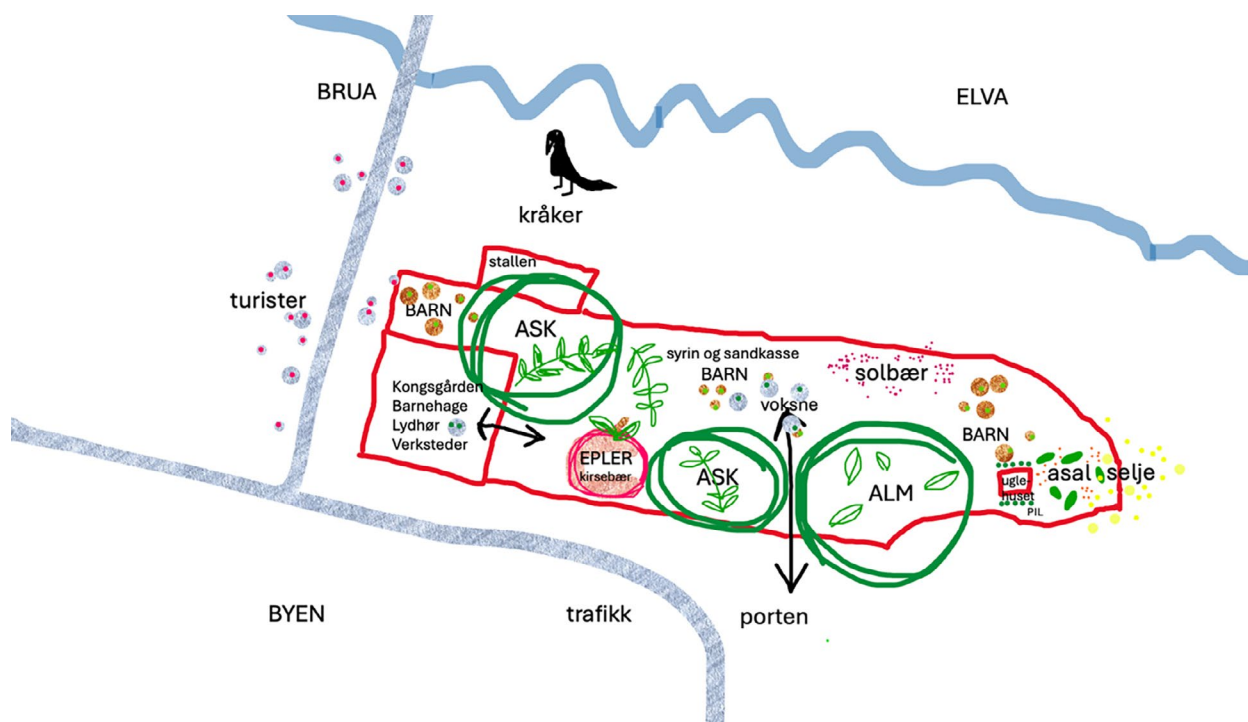


Fig. 1. Lydhør kartografering. Dette er første utkast til et kart over lek som lydhørt samspill mellom ulike arter i en nedlagt barnehage midt i byen.

flytte perspektivet bort fra seg selv og forsøke å forestille seg verden sett ovenfra, et stykke opp i lufta, med en viss avstand. Litt som om man er en fugl som flyr over stedet.

Fig. 1. Lydhør kartografering tar et slikt fugleperspektiv og viser et kart over stedet der vi utviklet Lydhør-prosjektet (Lydhør, 2025). Da jeg tegnet dette kartet, tenkte jeg på hva som skulle være med og ikke. Jeg måtte velge hva som skulle settes på kartet, og oppdaget at det også er plass til ting som kanskje ikke passer inn. Kartograferingen åpnet for betydningen av det mer-enn-menneskelige, og naturen som aktiv medspiller.

Hvordan vi forstår verden henger sammen med hvordan vi forstår forholdet mellom kartet og terrenget, eller med andre ord, hvordan tegn og språk forholder seg til den materielle verden. Ord og begreper kan festes til steder og ting, og fungerer som orienteringspunkter på kartet. Vi vet alle at kartet og terrenget er to ulike ting som ikke alltid stemmer overens, men vi trenger ofte et kart for å orientere oss i verden.

### Sette leken på kartet

Dette essayet handler om å sette leken på kartet, og det kan være utfordrende å feste noe så bevegelig og flyktig på papir, på trykk eller på et kart. Er det mulig å lage et

kart over leken? Vi har i alle fall begrepet lek, og dette begrepets mangfold (Sutton Smith, 1997; Øksnes, 2019) kan være en god start.

Leke er noe av det første vi gjør i livet, og det er her vår fantasi og forestillingsevne begynner å utfolde seg. Barns lek er preget av kroppslig, sanselig utforskning og en aktiv fantasi, og det er gjennom sansende lek vi gjør våre første erfaringer i livet. Det finnes svært mange teorier og perspektiver på lek, ikke minst innenfor pedagogikkfaget, som peker på hvor viktig og grunnleggende leken er for barnets utvikling og dannelse (for eksempel Lindqvist, 1997; Öhman, 2020; Hammershøj, 2022). På den andre siden finner vi diskursen omkring fri lek, og betydningen av lek som ikke styres av pedagogiske mål og hensikter (for eksempel Steinholt, 1998; Toft & Knudsen, 2016; Øksnes, 2019). Både barn og voksne leker i sine skapende prosesser. Den frie leken kan sidestilles med den frie kunsten, den som får lov til å spille seg ut på tvers av regler, normer, hensikter, nytte og formål. Det er den frie leken vi finner igjen som et slags ideal i kunstneriske prosesser, der kunsten selv er målet. På samme måte vil vi ofte forsvare lekens egenverdi: Den skal ikke tjene andre formål enn leken selv.



Fig 2. *Lekens tid og sted*. Lekens tid flyter ikke rett fram, men er heller litt krøllete med mange sirkler og gjentakelser. Kanskje tiden opphører i sin ustanselige bevegelse fra fortid mot fremtid når leken finner sted? Trenger leken sin egen tid, avgrenset fra den løpende tiden?

I kunstpedagogikken settes disse perspektivene i spill, fordi kunstpedagogikken bringer kunsten og pedagogikken inn i samme rom, der både mål og hensikt bringes inn i leken. Kunstpedagogen ønsker både å utvikle barnas kunstneriske ferdigheter og bruke kunst som metode og virkemiddel i undervisning og pedagogisk arbeid. Men er det egentlig en motsetning her? Kanskje er det mer et spørsmål om hvilken plass de lydhøre samskapende prosessene blir gitt i barnehage og skole. Finnes det i det hele tatt tid og rom til å lytte og skape i den institusjonelle hverdagen?

### Lekens drama

Lekens drama er ifølge Faith Guss<sup>3</sup> (2003) det beste utgangspunkt for dramapedagogisk arbeid i barnehagen, der det «å late som» er den fagspesifikke kompetansen (Guss, 2015). I lekens drama kan alt bli til hva som helst, og barna bruker det de har for hånden i en transformerende lek. Lekens drama finnes hos barna, som regel uten at de trenger å lære det, men vi kan også bruke barns lekelyst til å skape spennende samspill med barna. En dramapedagog kan bruke lek som metode for at barna skal lære noe eller trene noe, men leken forsvinner ikke av den grunn. Guss har studert barnas eget lekende formspråk gjennom å dokumentere og analysere deres lek og komplekse uttrykksformer i barnehagen i lys av teatrets dramaturgi (Guss, 2000). Hun oppdaget i sin forskning at leken ofte inneholder «drama» på den måten at barna selv bringer spennende og farlige momenter inn i leken.

Men begrepet drama gir ofte villedende assosiasjoner i dagens utdanningslandskap, der studenter og barnehageansatte ofte ikke kjenner til dette kunstfagets metoder, og forbinder det med tradisjonelle teater- og filmestetikker. Som dramapedagog opplever man at det finnes et «hull» i skolens læreplaner, og at faget mangler i grunnskole og lærerutdanning. Det finnes en lang idehistorisk bakgrunn for at det er akkurat teaterfag som ikke inkluderes i skolens kunstfaglige fagkrets (Braanaas, 2001). På tross av iherdig fagpolitisk arbeid, er lek og drama fortsatt en kampsak i skolepolitikken. I barnehagelærerutdanningen finnes faget som et av tre kunstfag under kunnskapsområdet Kunst, kultur og kreativitet, men det har skjedd en gradvis nedtrapping av timetall til dette kunnskapsområdet gjennom de siste 20 årene. Det er synd, for drama gir ikke bare en rekke gode innfallsvinkler til lek, samskapning og lydhørt samspill, men er i tillegg et inspirerende metodefag for estetiske læreprosesser og spennende kunnskapsformidling. Det er virkelig på høy tid at leken settes på det skolepolitiske kartet gjennom en innføring av drama og teaterfag.

Faith Guss har med bøkene *Barnekulturens iscenesettelser I og II* (2015, 2017) vist hvordan kunnskap om barns lek, dramafaglige metoder og eksperimenterende teaterkunst kan berike hverandre. Dramaturgisk innsikt gir støtte til pedagogisk arbeid med samskapende prosesser for og med barna. Dramaspesifikke metoder egner seg godt i samspill med andre kunstfag, fordi man arbeider med sammensatte estetiske uttrykksformer, som gjerne kan

rette seg mot en visning eller et scenisk resultat. Drama-faget skiller seg imidlertid fra teaterpedagogikk nettopp med tanke på hva som er målet med arbeidet. I lek og drama står den samskapende prosessen i fokus, mens teaterpedagogikken har den ferdige forestillingen eller produktet som mål.

En aktiv og ledende dramalærer må kunne balansere mellom å styre prosessen og å slippe den fri. For å ivareta den frie lekens åpne prosesser kreves aktiv lytting fra dramapedagogens side. En leder som ikke lytter, kan komme til å styre for mye og bli et hinder for en friere og mer lekende tilnærming. Dette er et interessant dilemma som kan oppstå i tverrfaglige prosjekter der dramapedagogen går i rolle og leder leken. Hvem skal bestemme? En voksenledet lek kan gå på bekostning av

den frie leken, men ikke nødvendigvis – og det er her dramapedagogisk kompetanse i lydhørt samspill kan være nøkkelen.

Lekens drama finner vi både i barnas egen frie lek og i dramapedagogikken, men hvordan kan vi også inkludere det mer-enn-menneskelige i det dramafaglige arbeidet? Ved å utvide det fagspesifikke blikket og tenke på lek i et mer tverrfaglig perspektiv, kan vi kanskje lettere få øye på lekens mange og ulike aktører.

### En ny modell?

I en tid hvor kunstfagene ikke lenger har en helt selvfølgelig plass i barnehage og skole (Hernes, Vist & Winger, 2019), kjennes det nødvendig å se med et nytt blikk på hva som forbinder kunstfagene og hvordan leken



Fig. 3. Drama-  
pedagogiske rammer

Å sette dramapedagogiske rammer for leken skaper trygghet i barnefellesskapet. Dette handler om å definere tid og sted, men også om hvem som er inkludert og hvem som ikke får lov til å bli med:

Kråka hopper inn på lekeplassen; den er leken og blander seg inn, flaksende og hoppende med skarpe lyder og skrå blikk: Jeg vil også være med i leken!

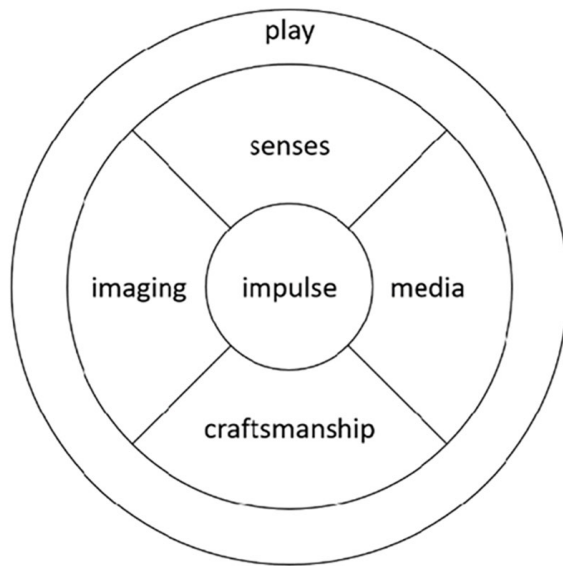


Fig. 4. Malcolm Ross modell over kreative prosesser, utviklet for undervisning i kunstfag (the arts curriculum) (Ross, 1978, s. 81).

kan danne et møtepunkt på tvers av de fagspesifikke skillelinjene.

De mer overordnede kunstpedagogiske teoriene som benyttes i barnehagelærerutdanningene, er ofte forankret i pedagogikkfaget gjennom prosjektarbeid, lekpedagogiske teorier og estetisk arbeid i barnehagen, og med referanser til pedagogisk praksis (Liset et al., 2011; Waterhouse, 2017; Bakke et al., 2017; Kjær, 2018; Djupvik et al., 2022; Johannesen et al., 2023, Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2024). Hvis vi leter etter tverrfaglige kunstpedagogiske teorier fra senere tid, vil vi innenfor dramafaget finne referanser til performancekunst (Krøgholt, 2001; Fogh & Fogt, 2024) og devising (Oddey, 2006; Haagensen, 2016; Guss, 2017), der også lek står sentralt og alle kunststartene er inkludert. Av tverrfaglige kunstteorier som fortsatt ofte benyttes, finner vi for eksempel John Deweys *Art as Experience* (1932) og Malcolm Ross' *The Creative Arts* (1978).

Malcolm Ross sin modell over kreative prosesser (Fig. 4) (Ross, 1978) er mye brukt i vårt fagmiljø, fordi den er tverrfaglig og setter leken som ramme for kunstpedagogisk undervisning. Ved å plassere impuls sentralt i

## Lek som lydhørt samspill

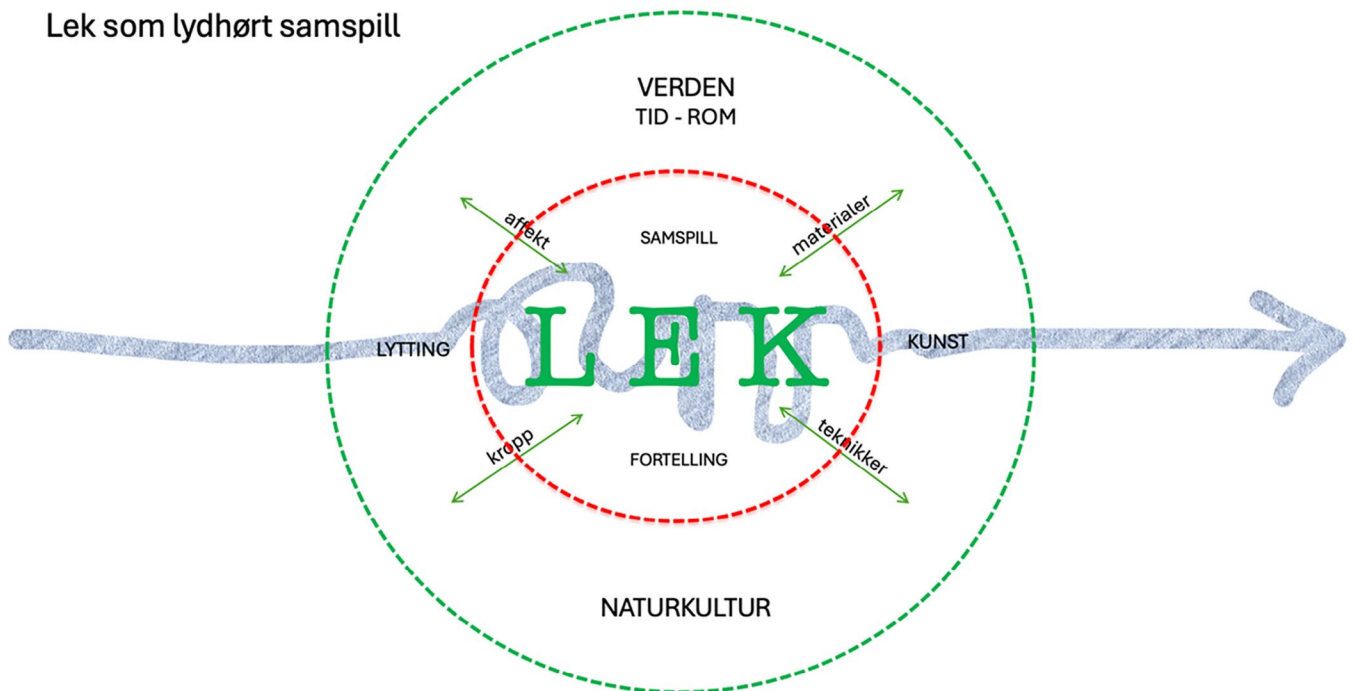


Fig. 5. Lek som lydhørt samspill. Modell av lek som lydhørt samspill i en økosentrisk kunstpedagogikk (Hovik, 2025, s. 148)

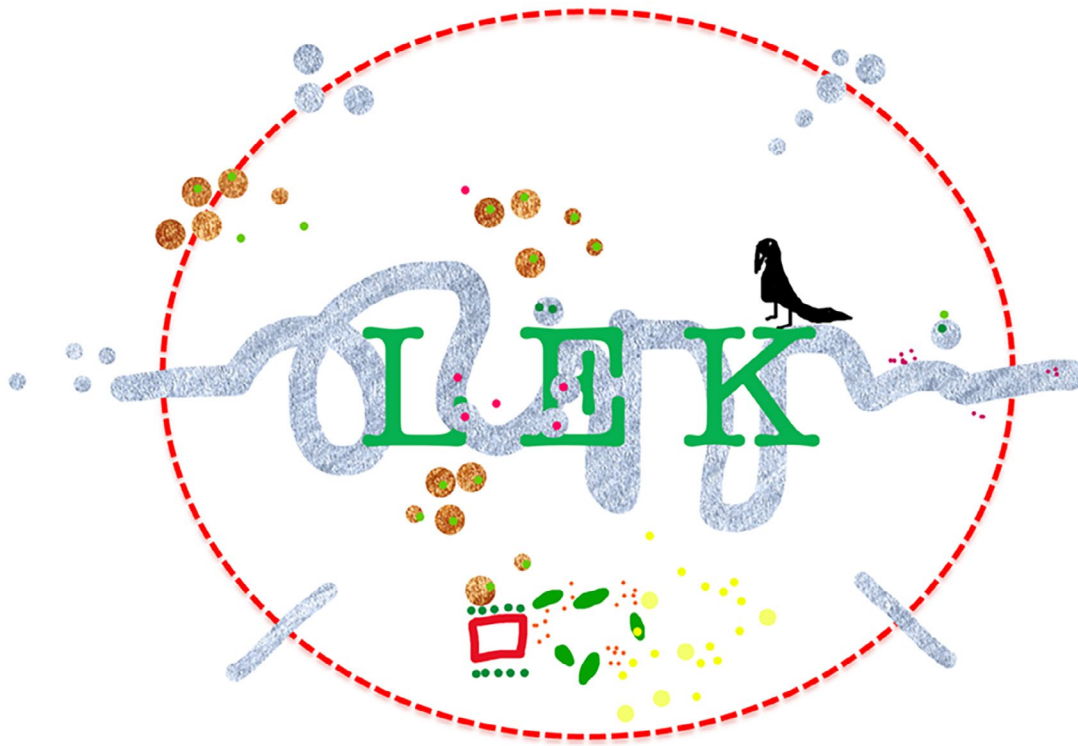


Fig. 6. *Lekens magiske sirkel*. Å avgrense leken fra den virkelige verden er nødvendig for å skape et trygt rom der det er mulig å prøve, øve, feile, snuble, tulle, rulle, hoppe og rope. Et sted der man kan lage sine egne regler uten å måtte begrunne det med virkelighetens nytteformål, gode hensikter eller målbare ferdigheter. Men lekens magiske sirkel er ikke utenfor verden. Den er midt inni alt – i lydhørt samspill med alt og alle som deltar.

bildet, pekte Ross ut en kunstpedagogikk som satte den individuelle spontane følelsesimpulsen i sentrum, og der sansning, forestillingsevne, medium og håndverk utgjør virksomhetsområdene.

Modellen synliggjør forholdet mellom mennesket og verden ved å vise til menneskets sanser og forestillingsevne på den ene siden og til håndverksmessige teknikker og media (inkludert alle kunstarter) på den andre siden. På denne måten blir kunstpedagogikken tett knyttet til menneskets skapende virksomhet og vår evne til å uttrykke oss selv og våre følelser gjennom ulike medier. Ross sin modell kan derfor sies å være temmelig antroposentrisk, der verden, naturen og materialene blir ressurser for menneskers skapende virksomhet, men den mangler et mer «verdensvendt» perspektiv (Biesta, 2024). I de senere årene har økosentriske perspektiver kommet mer til syne i den kunstpedagogiske faglitteraturen (for eksempel Fredriksen

& Haukeland, 2023; Illeris, 2022; Kusk, 2022), og for å bidra til dette arbeidet presenterer jeg her et forslag til en ny modell over lek som lydhørt samspill (Fig. 5). Modellen kan brukes i diskusjonen om lekens muligheter i kunstpedagogisk arbeid, og som utgangspunkt for utvikling av tverrfaglig, økosentrisk kunstpedagogisk arbeid med barn.

### Lekens magiske sirkel

Modellen (Fig 5) plasserer leken i sentrum, avgrenset av en oval rød sirkel som markerer skillet mellom leken og omverdenen: Lekens magiske sirkel. Ifølge Huizinga (1993) er lek et slags ritual som utspiller seg på et bestemt, avgrenset sted og innenfor et begrenset tidsrom. Slik blir all lek til egne verdener, omsluttet av den vanlige verden, og denne grensen er ofte tydelig markert: En lysning i skogen, en krittstrek på bakken, lekeplassen, rettssalen, scenekanten, brettspillet eller dataspilletts grensesnitt, hytta i treet, bålplassen eller den rituelle sirkelen.

Innenfor denne magiske sirkelen gir Huizinga (som utviklet sin teori i 1938) leken fem kjennetegn: Leken er fri, den er på liksom, den har sin egen tid og sitt eget sted, den skaper sine egne regler, og den kan ikke profitteres på. Det siste kjennetegnet minner oss om at leken likevel er kulturelt betinget. I vårt teknologiske og digitaliserte samfunn er det utvilsomt mange som tjener på menneskers behov for å leke. Dette ser vi særlig i den kommersialiserte barnekulturen, der leketøy og utstyr dominerer barns lekeplasser, som for eksempel leketøysbutikker, sportsarenaer og dataspillteknologier.

Likevel er den rituelle og magiske sirkelen virksom: Bli med i ringen! Ikke trakk på streken! Trår du innenfor her blir du forvandlet! Den som er med på leken, får smake steken! Hvor finner du nøkkelen til de andre verdenene?

Lekens hendelser beskyttes av sirkelen som avgrensner leken fra den vanlige verden av naturkultur. Naturkultur er et begrep som viser hvordan naturen ikke lenger kan sees som upåvirket av kultur, men er i kontinuerlig samspill med både menneskekulturer og andre arters kulturer (Haraway, 2003). Grensen mellom leken og naturkulturen er porøs, og det er fullt mulig å bevege seg på tvers av lekens grenser. Sirkelen trenger ikke være fysisk til stede; den kan oppstå i oss, i fantasien, virtuelt eller som en symbolsk manifestasjon, for eksempel når vi holder hverandres hender i en ring. Men hva er det som bringer oss inn i lekens magiske sirkel?

### Kropp og affekt

Modellen (Fig. 5) peker på en *affektiv impuls* som igangsettende for leken. I nyere kunstfilosofi (for eksempel Massumi, 1995) står affekt sentralt, og kan forstås som det som virker på oss, kroppslig og ubevisst, knyttet til emosjoner og følelser. Kunst kommuniserer ofte på affektive måter, og uttrykket treffer oss direkte og rett i magen – eller hjertet! Vi kan ikke alltid sette ord på det. Kunst snakker til formsansene våre. Farger, former, lyder og rytmer virker på og gjennom sansene våre, og kroppen responderer. Lyd og musikk er noe som skjer i samspill mellom vårt sanseapparat og fysiske lydbølger i luft og rom. Kunstens mange språk, forstått som sanselige kommunikasjonsformer er derfor sannsynligvis ikke noe eksklusivt menneskelig. Det finnes mange eksempler på dyr som både leker og skaper kunst (Deleuze & Guattari, 2005, s. 508; Hovik, 2023).

Affekt er ikke en psykologisk tilstand, men kan forstås uavhengig av både individet og det sosiale. Affekt oppstår som en autonom intensitet, mer som en virkning i

kroppen (Massumi, 1995), en intens fysisk sanselig påvirkning som skjer i møte med verden, for eksempel kunst, medier eller kroppslige opplevelser og hendelser. Lek kan oppstå ut fra et sterkt inntrykk, der kroppen affektivt settes i spill, i samspill med andre barn eller ting, og der nysgjerrighet på verden og samspill med naturkulturen danner springbrett for fantasi og fortellinger.

### Samspill og fortellinger

Gjennom lekens rytmer, gjentakelser, spill og ritualer oppstår lekens magi. I leken utvides tiden, den stopper, opphører eller slår krøll på seg, og gir rom og resonans (Rosa, 2024) for lydhørt samspill. Lekens fortellinger kan vokse fram i møte med materialer og steder, gjennom lytting og etterlikning, fantasi, utforskning av ulike teknikker, ritualer og magiske handlinger. Ting kan bli levende gjennom animasjon og lek med materialer.

Tett inntil det rituelle og magiske finnes animismen<sup>4</sup>. I den animistiske verdensforståelsen oppleves naturen og omgivelsene som levende og handlende i samspill med oss mennesker. Anim- er en latinsk forstavelse som betyr luft, åndedrag, sjel, og peker på at mennesker, dyr, trær, planter, steder og ting i naturen har en levende sjel. Animisme finner vi hos mange naturfolk, ikke minst i samiske tradisjoner, der også ting som steiner, fjell, elver og hav har en åndelig kraft. I møte med naturfenomener, planter og dyr har mange naturfolk utviklet magiske ritualer og seremonier for å komme i direkte kontakt med dyrets eller plantens ånd, for å få kunnskap, veiledning og hjelp.

Mange barn er animister, og barns lek er full av animisme. En dukke, figur eller bil er levende, har sin egen stemme og egenvilje. Dyr kan snakke og steder kan bli farlige, og noen ting eller streker kan ikke trækkes på. Ut fra en slik besjelet verden kommer også drømmer, fantasi og eventyr, som i leken manifesterer seg i samspill med andre barn, ting, leketøy og naturmaterialer. I lydhørt samspill med verden og alle magiske verdener som for barn er umiddelbart tilgjengelig i leken, vokser levende fantasifulle fortellinger fram. I lekens magiske sirkel blir objekter og figurer levende, og kan danne springbrett for kunstuttrykk som figurteater og animasjonsteater.

### Kunstens materialer og teknikker

En lekende og skapende prosess kan utvikles gjennom *øvelser* med materialer og teknikker, og nærme seg det vi kaller *kunst*. Kunstbegrepet er mangfoldig, men i

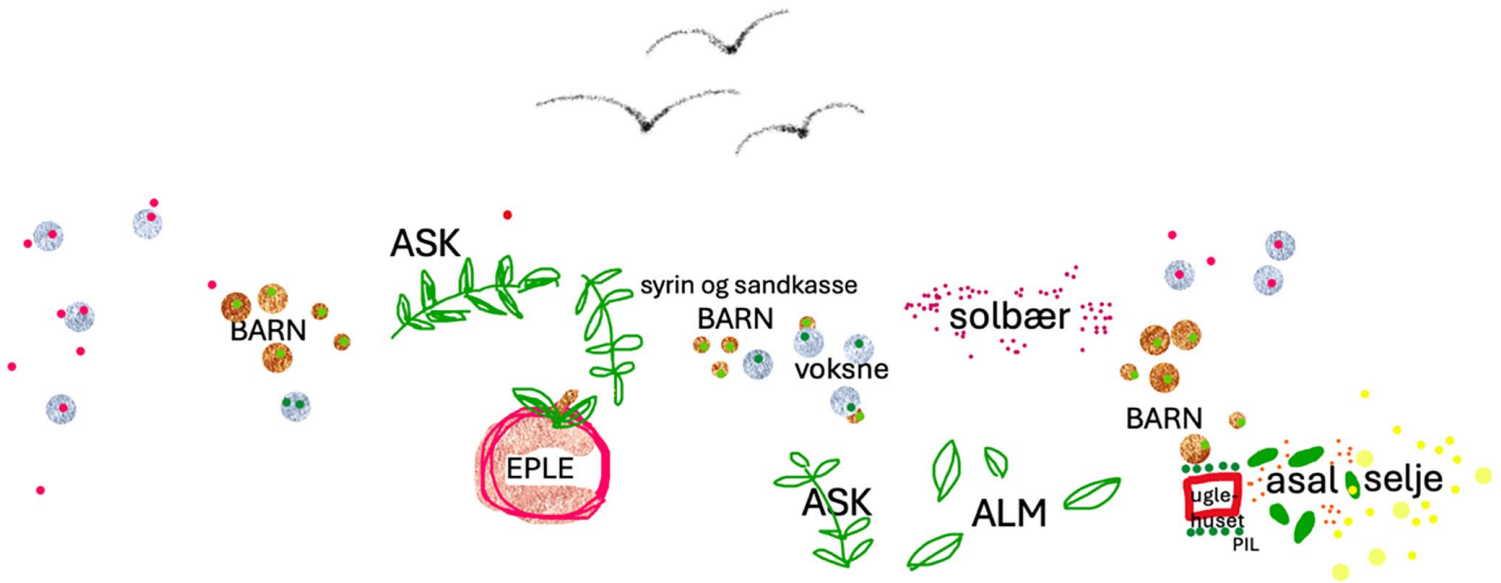


Fig. 7. *Fantasiens agenter*. I språket og fantasiens lek kan disse figurene og objektene på papiret (eller skjermen) være virkelige. Vi kan forestille oss at hver prikk er et barn eller et bær, at ASK og ALM danser sammen i vinden, eller at ugle sover i huset sitt.

modellen (Fig. 5) står kunsten utenfor lekens magiske sirkel for å markere forskjellen mellom lek og kunst. Hvordan skal vi forstå denne grensen? Kan barnet, pedagogen eller kunstneren trække på streken?

I samspill med ulike materialer er det nødvendig å leke for å lære materialet å kjenne, slik at man vet hva de kan og vil; hva er dette materialets egenskaper og agens? Dette gjelder ikke bare i formingsfaget, men i alle de kunstneriske uttrykksformene. For å kunne spille musikk må man kjenne instrumentet sitt, for å kunne danse utforsker vi kroppens muligheter, og for å kunne spille teater er det lurt å øve på rollen, trene improvisasjon, eller lære teksten utenat. På denne måten består alle kunstarter av helt konkrete materialer, teknikker og håndverk som inngår i helt bestemte tradisjoner, sjangre og praksisfellesskap. Lek og øvelser er veien til kunst, i barnehagen så vel som på den profesjonelle kunstens arena.

Hvis vi i tråd med modellen *Lek som lydhørt samspill* (Fig. 5) setter leken i sentrum, vil materialer og teknikker danne ulike veier å gå, der barn (og studenter) kan leke med virkemidler, utforske materialer og kunstneriske uttrykksformer, og øve på teknikker. Øvingsprosesser kan være både langvarige og krevende, men samtidig

preges av lyst, drømmer, mestringsbehov og skaperkraft. Mange kunstnere kan fortelle om friheten og lekenheten som oppstår når et håndverk eller en teknikk er innøvd og sitter i kroppen. I lydhørt samspill med materialer, med instrumentet, figuren, leira, frøet eller pinnen kan kunstneriske uttrykk oppstå og skape nye forbindelser med verden. Kanskje er nettopp det å utforske grensen mellom lek og kunst helt nødvendig i kunstpedagogiske prosesser?

### Lek som lydhørt samspill

For å oppsummere hvordan vi kan forstå lek som lydhørt samspill i et økosentrisk perspektiv, er det ikke tilstrekkelig å sette leken i sentrum; vi må også øve oss på å rette oppmerksomheten utover mot naturkulturen. Det er nødvendig å lytte mer til verden rundt oss, ikke bare til hverandre. Lek utgjør et lydhørt samspill på nettopp denne måten, og derfor kan det å anerkjenne lekens betydning for både barn og voksne hjelpe oss med å inkludere det mer-enn-menneskelige i våre samskapende prosesser.

Det er avgjørende at lek er frivillig og drevet av lyst, men samtidig avhenger leken av rammer og grenser, i lydhørt samspill med verden. Når leken oppstår, skjer det alltid mellom *noe* som gjennom leken forbinder seg med *noe*



## Kanskje er nettopp det å utforske grensen mellom lek og kunst helt nødvendig i kunstpedagogiske prosesser?

*annet*, der forbindelser, tråder, berøringsflater, nettverk, flettverk, rytmer, gjentakelser og fellesskap oppstår. Frihetsfølelsen kan først oppstå når det finnes en grense som kan utforskes eller overskrides. Man leker aldri generelt; man leker alltid med noe eller noen. Leken er stedsspesifikk og tidsavgrenset, og den handler om noe bestemt. I en kunstpedagogisk setting vil disse rammene settes av pedagogene eller av kunstnerne, og leken inngår dermed i det pedagogiske arbeidet.

Om leken har en bestemt hensikt, og det settes bestemte uttalte læringsmål for leken, vil pedagogen nødvendigvis måtte lukke av for andre mulige veier å gå, og dermed stenge av for lydhørt samspill som trekker i nye retninger. Dette er nødvendig dersom det skal produseres konkrete

resultater i form av et læringsmål eller et kunstnerisk produkt, som for eksempel en framføring eller konsert. Når dette skjer, forlates lekens magiske sirkel, friheten begrenses betydelig, og målet vil styre innholdet.

Men når leken får stå i sentrum for en lyttende kunstpedagogikk, er begge deler mulig. Ved å beskytte barnas egen frie lek, og i tillegg la leken danne det pedagogiske utgangspunktet for samskapende prosesser i tett og lydhørt samspill med naturkulturen, kan modellen *lek som lydhørt samspill* danne konturene av en økosentrisk kunstpedagogikk. Ved å sette leken i stedet for barnet sentralt i kartet, blir verden, naturen og materialene ikke bare ressurser i et menneskelig drama, men levende deltakere i lydhørt samspill.



Fig. 8. Mer-enn-menneskelige lekekamerater. Hvordan kan vi inkludere flere arter og større respekt for dem vi samspiller med på tvers av økosystemer, både i og utenfor lekens magiske sirkel? Hvordan kan vi bidra til å skape mer lydhørt samspill – i livet, i leken og i kunsten?

## REFERANSER

- Bakke, K., Jenssen, C. & Sæbø, A. B. (2017). *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2024). *Lad kunst undervise*. Klim.
- Braanaas, N. (2001). *Barn, ungdom og teater fra antikken til det 19. århundre*. Tapir.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2005). *Tusind plateauer: kapitalisme og skizofreni*. Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Balch & Company.
- Djupvik, B., Hopperstad, M. & Hovik, L. (2022). *Prosjekt på gang. Kunstpedagogisk prosjektarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Fogh, C. & Fogt J. (2024). *Mellemrum. Nye perspektiver på teater og performancepedagogik*. Art-Fact Media.
- Fredriksen, B. & Haukeland, P. (Red.) (2023). *Crafting relationships with nature through creative practices*. Universitetsforlaget
- Guss, F. G. (2000). *Drama performance in children's play-culture: The possibilities and significance of form*. [Doktorgradsavhandling, NTNU].
- Guss, F. G. (2003). *Lekens drama I og II*. Artikkelsamlinger. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning. HiO rapport nr. 29.
- Guss, F. G. (2015, 2017). *Barnekulturens iscenesettelser 1 og 2. Lekens dynamiske verdener*. Cappelen Damm.
- Haagensen, C. (2016). Devising – exploring and expressing life-based experiences. *BUKS - Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 33(61). <https://doi.org/10.7146/buks.v33i61.23391>
- Hammershøj, L. (2022). *LegeKunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Haraway, D. (2003). *The companion species manifesto: Dogs, people, and significant otherness*. *Prickly Paradigm Press*. Vol. 1. The University of Chicago Press.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble. Making kin in the Chtulucene*. Duke University Press.
- Hernes, L., Vist, T & Winger, N. (Red.) (2019). *Blikk for barn*. Fagbokforlaget.
- Hovik, L. (2025). *Lydhørt samspill. Samskapende økosentrisk kunstpedagogikk med småbarn*. Fagbokforlaget.
- Huizinga, J. (1993). *Homo ludens: Om kulturens opprinnelse i leg*. Gyldendal.
- Illeris, H. (2022). Vi bliver skov bliver vi: Økologisk opmærksomhed i kunst og håndverk gennem kunstnerisk praksis i naturen. I Skregelid, L. & Knudsen, K (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*. Cappelen Damm Akademisk. <https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/163>
- Johannessen, E. H., Cronblad Krosshus, T., Illeris, H. & Frers, L. (2023). *Eстетiske læreprosesser i pedagogisk praksis*. Journal for Research in Arts and Sports Education, 7(1), 1–9.
- Kjør, A. (2016). *Prosjektarbeid i barnehagen. Fra fascinasjon til fordypelse*. Cappelen Damm.
- Krøgholt, I. (2001). *Performance og dramapædagogik – et krydsfelt*. [Doktorgradsavhandling, Aarhus Universitet].
- Kusk, H. (2022). En vårfluelarve skaber med det, der er omkring den – en økocentrisk tilgang til æstetiske prosesser i børnehaver og vuggestuer. I *DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 59(2). <https://doi.org/10.18261/drama.59.2>
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Ad Notam. Gyldendal.
- Liset, M., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (Red.) (2011). *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Fagbokforlaget.
- Lydhør. (2025). Lydhør-prosjektens nettsted. <https://lydhorikongsgarden.wordpress.com/>
- Massumi, B. (1995). The autonomy of affect. *Cultural Critique*, 31 (The Politics of Systems and Environments, Part II), 83–109.
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS). (2024). Nettsted. <https://kunstkultursenteret.no/forskning-og-utvikling/>
- Oddey, A. (1996). *Devising theatre - A practical and theoretical handbook*. SD Books.
- Rousell, D. (2021). *Immersive cartography and post-qualitative inquiry. A speculative adventure in research-creation*. Routledge.
- Rosa, H. (2024). Akselerasjon og resonans - artikler om livet i senmoderniteten. Cappelen's upopulære skrifter.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. Heinemann Educational.
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek*. Tapir.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Toft, H. & Knudsen, K. E. (2016). *Mouritsens metode 1-2*. Syddansk Universitetsforlag.
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekstyrke*. Pedagogisk Forum.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet. Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Waterhouse, A. H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen*. [Doktorgradsavhandling, USN].

## NOTER

- 1 Essayet er fagfellevurdert av en anonym og en åpen fagfelle. Stor takk til Hanne Kusk, som har gitt viktige kommentarer til teksten, og særlig til bruken av illustrasjoner.
- 2 Illustrasjonene (Fig. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8) er laget av forfatteren.
- 3 I arbeidet med boka *Lydhørt samspill* (Hovik, 2025) hadde jeg en samtale med Faith Guss om hvordan hun tenkte rundt begrepet «lekens drama» i dag.
- 4 Animisme er et omdiskutert begrep. Ideen om at ikke bare mennesker, men også dyr, trær, planter, fjell, elver og områder i naturen har sjel (anima) knyttes i dag til naturfolksreligioner.

