

LEKENS ESTETIK

Gunilla Lindqvist

Syftet med studien är att undersöka lek och kulturella estetiska mönster för att kunna utveckla en skapande lekpedagogik för att förstå den potentiella utvecklingen av barns lek för att de skall skapa mening.

Med utgångspunkt i Vygotskijs kulturhistoriska teori om dramapedagogisk teori och litteratur utvecklas ett synsätt på lek, där det finns ett dynamiskt samband mellan barnens lek och omgivningens kulturella påverkan.

Studien innehåller ett didaktiskt försök (utvecklingsexperiment) på en förskola i Karlstad, med ett lektema, där berättelsen är den röda tråden och där vi använder dramapedagogiska metoder och utgår från lekens form.

Metoden var att analysera texter kvalitativt, både dramatiseringar och barnens lekar (videofilmade) och den pedagogiska analysen handlade om reflektera över den dynamiska relationen mellan lek och kultur.

Resultaten visar att en gemensam LEKVÄRLD hjälper till att utveckla barns lek på förskolan. Barnen skapade mening på en hel situation. När de vuxna dramatiserade karaktärer och handlingar så etablerades en dialog med barnen, där de vuxna förde barnen in i fiktionen. VÄRLD, HANDLING och KARAKTÄRER hör ihop i barns lek och barn skapar MENING vilket förbereder för abstrakt tänkande, konstnärlig och en kreativ förmåga.

Inledning

Hur skall man kunna utveckla leken i förskolan? Det har varit en viktig fråga för mig, när jag har försökt beskriva lekens estetiska mönster. I min avhandling *Lekens estetik* (1995) undersökte jag samband mellan lek och kultur i syfte att utveckla ett lekpedagogiskt arbetssätt, och i den här artikeln vill jag beskriva vad jag menar med »lekens estetik«.

Lek och kultur är mångtydiga begrepp. *Lek* speglar olika aspekter och perspektiv på barns utveckling och kultur. I barns lek kan man se de sociala och kulturella former, som senare kommer till medvetna uttryck. Lek kan sägas vara kultur i vardande.

Precis som lek är *kultur* ett begrepp som används i olika sammanhang med olika betydelser. Det finns två definitioner på kultur som dominerar. Det ena hör ihop med ett antropologiskt synsätt och innebär kollektiva livsformer, idéer och normer inom en grupp eller ett samhälle. Det anses vara ett beskrivande kulturbegrepp utan normerande innebörd. Den andra definitionen på kultur hör ihop med bildning och förfining och här ingår de estetiska ämnena. Det är snävare kulturbegrepp, som kan jämföras med *estetik*, och bygger på en humanistisk tradition. De massmediala formerna utsluts ofta ur denna definition som anses gälla de finare kulturprodukterna.

Bakom de lekpedagogiska idéerna ligger en kritik av förskolans synsätt på lek som en »fri« verksamhet och ett uttryck för barns självverksamhet och naturliga utveckling, istället för ett synsätt där lek är en kulturell verksamhet, som berör både barn och vuxna. Trots att lek betraktas som viktigt i förskolan har den ändå inte prioriterats i praktiken. Leken har haft en ambivalent roll i svensk förskola och pedagogerna är osäkra på om de skall påverka barnens lek eller ej. Enligt min uppfattning beror det på att svensk förskoletradition inte har utvecklat ett kulturellt, estetiskt synsätt på pedagogiken. I förskolan har t.ex. Piagets kognitiva teori varit den helt dominerande, vilket har inneburit att barns tänkande enbart har beskrivits i termer av rationalitet.

Därför har jag sökt ett synsätt, där man kan inkludera de estetiska mönstren i tänkandet och se tänkandet som kulturellt; ett sätt att tolka sina erfarenheter i en medvetandeprocess, där både estetik och rationalitet finns med.

Jag har blivit inspirerad av den kulturhistoriska teorin och dess sätt att beskriva människans medvetande i kulturella termer. Människan skapar nämligen kulturella »redskap« för sin tänkande. Exempel på sådana kulturella redskap är i första hand språket men också att måla, sjunga, berätta, dansa, dramatisera och leka.

Vygotskij är den viktigaste teoretikern inom den kulturhistoriska skolan och han utvecklade teorin i början av 1930-talet utifrån sina idéer om *The Psychology of Art* (1971). Konst är det mest avancerade sättet att tänka, skriver Vygotskij. Medvetandeprocessen är en fantasiprocess, en estetisk tolkningsprocess. Denna kunskapsprocess beskriver Vygotskij (1995) i dialektiska termer som en fråga om förhållandet mellan *reproduktion* och *produktion*. Reproduktionen hör ihop med minnet och produktionen eller kreativiteten hör ihop med fantasin och vår personliga tolkning av erfarenheterna. Men det finns ingen motsättning mellan fantasi och verklighet, utan det är fantasin som gör verkligheten hanterlig och rik.

Lek handlar om en fiktiv handling och är barnets sätt att tänka. Det är barnets sätt att skapa sina föreställningar och frigöra sig från den fysiska omgivningen. Det är ett möte mellan barnets inre och yttre, där inre och yttre handlingar är oskiljaktiga (Vygotskij, 1981).

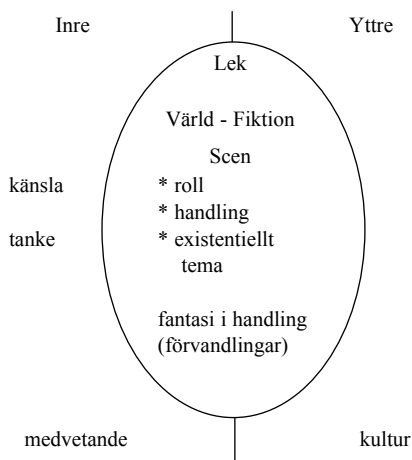
Att leken är ett möte mellan barnets inre och yttre märks tydligt i deras kroppsliga uttryck. Barnen är inte medvetna om vad de skall uttrycka. De tänker inte först och leker sedan, utan på en och samma gång tänker, fantiserar och leker de. Fantasin eller föreställningarna existerar inte i sig själva som färdiga mentala representationer. Rörelsen går varken från det yttre till det inre, utan från det osynliga till det synliga. Tanke, fantasi, språk och kroppsliga uttryck sker samtidigt och alla nivåer förhåller sig till varandra, skriver den danske lekforskaren Torben Hangaard Rasmussen (1996). Tänkandet och fantasin förverkligas genom lekens kroppsliga och gestaltande expressivitet.

Den ursprungliga formen för barns skapande är ett synkretistiskt skapande, skriver Vygotskij (1995), vilket innebär att de enskilda konstarterna ännu inte blivit åtskilda och specialiserade. Barnet skiljer inte poesi från prosa, berättelsen från dramat. Barnet ritar och berättar samtidigt, spelar teater och skapar samtidigt texten till sin egen roll. Barnet arbetar sällan länge med sitt verk, utan skapar det i en handvändning. Det påminner om en lek med en snabb urladdning av känslor.

Denna synkretism visar på det gemensamma ursprung ur vilket alla de olika sorterna av barnligt skapande har separerats. Detta gemensamma är barnets lek, vilket tjänar som ett förberedande steg till konstnärligt skapande. (ibid, s. 76).

1. Lekens estetiska form – mötet mellan det inre och det yttre

Mötet mellan barnets inre och yttre skulle kunna åskådliggöras med följande figur:



Barn har ett dramatiskt förhållande till omgivningen, vilket innebär att de levandegör sin omgivning. När de leker buss är de inte bara busschaufför, utan de är också bussen med dess rörelser och ljud. Det dramatiska förhållandet till omgivningen innebär också att de ser sitt förhållande till omgivningen i *existentiella* termer. De tolkar livet i termer av synlig/osynlig rädsla/trygghet, tvång/frihet, makt/maktlöshet, snällhet/elakhet, modighet/feghet, jämlikhet/ojämlikhet. Det är ett sätt att förhålla sig till kulturens grundläggande element: kontroll, konkurrens, makt, ordning, gemenskap, solidaritet. etc. (Rasmussen, 1993).

Leken har en *estetisk* form och det är i hög grad känslan som påverkar dess förlopp, och förvandlingen, överdriften, krympningen är typiska drag – precis som i fantasiprocessen – liksom intresset för det absurda, det orimliga, som bl.a. Tjukovskij (1975) påpekat. Det är som om man tittade in i huvudet på ett barn som gestaltar sin fantasi i handling. Därför kan man säga att leken är ett dynamiskt möte mellan barnets inre (känslor och tankar) och den yttre verkligheten. I leken skapas en fiktiv situation och i leken gestaltas handlingar; ett föremål, en handling eller en situation får en ny och främmande innebörd. Lekens estetiska form kommer att gestaltas inom speciella ramar, så att handlingar t.ex. förkortas och »en dag i en lek kan ta en halvtimme, och hundra mil kan tas i fem steg«. Barnets inre önskningar myntas ut i handling. »Inre och yttre handling är oskiljaktiga: fantasi, tolkning och vilja är inre processer i yttre handling« (Vygotskij, 1981, s. 193).

Leken är en *meningsskapande* process. Genom att det är betydelsen som gestaltas i leken, kommer leken att spegla verkligheten på ett djupare plan och kan aldrig förväxlas med en realistisk framställning av en handling. Leken är vardagslivets negativ, skriver Vygotskij, precis som konsten (Vygotskij, 1971). I och med att barnet har förmågan att skapa en imaginär eller fiktiv situation blir detta också ett sätt att utveckla det abstrakta tänkandet. Det finns således ingen motsättning mellan estetik och rationalitet, fantasi och verklighet.

Grunden för barns skapande finns redan i leken. I leken tolkar barnet sina upplevelser och ger dem liv – dramatiserar. I leken berättar barnet en historia, och lek och berättelse hör nära ihop. De estetiska och kulturella formerna finns redan i barnets lek. Det som utmärker fantasiprocessen finns i leken.

2 Lekens lyriska och musikaliska mönster – ett tema med variationer

Man kan urskilja två övergripande *estetiska mönster* i barns lek och barnkulturen i övrigt. Det första mönstret är dynamiskt och rörligt och hör ihop med musik, poesi och rörelse. Barnet leker med rörelser, föremål och språket.

Bjørkvold (1989) beskriver barns lek och dess samband med lyrik, musik och rörelse. Grundläggande element som ljud, rörelse och rytm följer män-

niskan genom livet. Dessa finns i leken. Leken är en improvisation över ett fast bluesschema – ett tema med variationer. Sången finns som en språklig symbol i leken men också som en speciell grundform och ram för leken.

Sutton-Smith (1989) är en av dem som går så långt att han visar hur lekens form i stort överensstämmer med en jazzimprovisation, där var och en spelar olika instrument och har olika stämmor, snarare än att den skulle vara ett regelrätt samtal.

Barnet har ett poetiskt förhållande till språket, och barnet är diktare från början, och lär sig gradvis att tala prosa, säger Tjukovskij (1975). Själva jollret ger förutsättningen för versskapandet. I barnets känsla ligger rytmen och rörelsen. När barnet leker med språket blir de språkliga föreställningarna barnets leksaker.

I en omfattande undersökning av Sutton-Smith (1981), där han studerar barn i åldern två till tio år och deras sätt att berätta, bekräftas bilden av att de yngsta barnen är »poeter«. Deras första berättelser är en form av versberättelser, där händelser hakar i varandra i associativa serier, precis som i deras lek. Det är språkets melodi och intonation som ger rytmen i berättelsen. Att intresset för rim och ramsor är stort hos barnet har bl.a. Tjukovskij visat, och intresset gäller inte minst »rimliga orimligheter«. Barnet tycker om det absurda och burliska.

När en författare som Lennart Hellsing skriver sina rim och ramsor, arbetar han utifrån liknande idéer som Tjukovskij. Orden är som en leksakslåda som barn kan använda tillsammans med dikten, skriver Hellsing (1963). Hans formexperiment, där text, musik och rörelse samverkar, bygger på vetskapen om att barn själva kombinerar konstarterna i lek.

3. Lekens dramatiska och litterära mönster – folksagan som grundmönster

I det andra övergripande estetiska mönstret står handlingen eller fabeln i centrum. Det växer fram i barns lek samtidigt med deras ökande intresse för berättelsen som form.

Barns lekar ändrar således karaktär och blir dramatiska och tematiska (Garvey, 1977). Det innebär att leken utmärks av ett tema, handlingar och roller – en hel plan för handlingen.

Dramapedagogerna visar hur starka beröringspunkterna är mellan lek och drama. Bägge är fiktiva handlingar. Leken liknar teatern, som har sin grund som konst i leken (Eriksson, 1990; Hagnell, 1983). I lek och drama finns grundelement som roll/figur, handling/fabel, och värld/tid och rum.¹ De dramatiska verkkningsmedlen (spänning, kontrast, symboler, ritu-

1 Det är främst Aristoteles dramaturgiska analys av tragedins olika element så som fabel, karaktär, språk, tanke, scenbild och sångkomposition, som har legat till grund för teaterteorin här i väst och haft ett stort inflytande.

aler, rytm, ljus, ljud, undertext och kostym) är viktiga både i lek och i drama (Berggraf Saebo & Flugstad, 1992; Heggstad, 1994).

Även Sutton-Smith (1979) betonar likheten mellan lek och teater utifrån en funktionell analys. Lekens dialog är snarare en »kvadralk«, skriver han, eftersom barnen är både skådespelare, författare/regissör, publik och sig själva – allt i ett.

I lekens dramatiska och litterära mönster finns en hel handlingsplan – både för handlingar och roller. Enligt Garvey (1977) följs ofta roll och handling åt i leken, men de kan också vara skilda åt. Funktionella roller kallar hon dem som är förenade med nödvändiga handlingar och dessa roller är ofta familjeroller. Som mamma i en lek matar man och sköter om sitt barn etc. Karaktärsrollerna, t.ex. de stereotypa yrkesrollerna, har begränsade och förutsägbara handlingar, men de kan också vara roller utan egentliga yttre handlingar, där barnet mest talar om rollgestalterna. Många handlingsplaner i lekarna har barnen konkreta erfarenheter av såsom packa, resa, handla, äta, och de är ofta kopplade till funktionella roller. Den allra vanligaste handlingsplanen i barnens lekar visade sig vara »att avvärja hot« – en formel som har samband med folksagan och dess grundläggande problematik om det hotfulla (dramatiska) i tillvaron. I dessa lekar finns angripare, ett hot och en försvarare.

Folksagans formel återfinns också i barns berättelser, skriver Sutton-Smith (1981). Från fyraårsåldern har barnens berättelser många drag från folksagan, men de är samtidigt friare till sin form. Sutton-Smith kallar sin bok *The Folkstories of Children* och vill därmed säga att det är fråga om folkberättelser och inte folksagor, berättelser som är på väg att inlemmas i en folktradition, men som fortfarande är personliga och befinner sig i ett embryonalt stadium. Berättandet är en grundläggande tankestruktur, skriver Sutton-Smith.

I 90 procent av berättelserna (fyra-tio år) handlar det om en kamp mot olika öden. Ju äldre barnen blir, desto mer komplicerad blir kampen med olika hinder och sätt att klara av dessa. Det finns ingen egentlig skillnad mellan flickors och pojkars sätt att berätta mer än att pojkarna tycks kämpa längre, medan flickorna snabbare söker hjälp för att klara av hotet.

Det finns ett handlingsmönster i berättelsen, skriver Sutton-Smith (1981), som handlar om en kamp mellan två krafter. Det är ett mönster som grundläggs mycket tidigt i barns lekar, redan i turtagandet som Garvey har beskrivit och mönstren blir prototyper för motsättningar mellan två krafter (poler), som attack-försvar, jaga-undfly, fånga-frita och dessa dyker upp såväl i barnens berättelser som i deras regellekar vid ungefär samma tidpunkt (fem- till sexårsåldern). Berättelserna och lekstrukturerna speglar grundläggande konflikter i socialisationsprocessen, så som svaghet/styrka, beroende/självständighet, maktlöshet/makt, skriver Rönnberg (1987) i sin tolkning av Sutton-Smiths analys.

I regellekarna har handlingsmönstren blivit en fast struktur (regel). Rollerna är statiska och det finns en mekanism eller regel, som framtvingar rollbyten och som gör att leken blir spännande, skriver Berit Østberg (1979). När Iona och Peter Opie (1969), amerikanska etno-folklorister och pionjärer inom barnkulturforskningen, undersökte barns lekar på gatan och lekplatsen, fann de liknande mönster som Sutton-Smith beskrivit i barns berättelser. Det är lekar där man jagar, fångar, löper i kapp, duellerar, gissar, vågar etc. De grundläggande konfliktmönstren speglas både i barns berättelser, fantasilekar och deras regellekar.

Sambanden mellan berättelser och lekar är så starka, att man många gånger inte kan skilja dem åt. När Koltsova (1977) beskriver kronologin i barns berättelser, visar hon att den oftast börjar i låtsasleken, när barn låtsasläser ur en bok. Vid treårs ålder är barnens berättelser fullständiga, om än korta. Huvudpersonerna är ting, djur och människor. »Det var en gång« i deras berättelser visar hur sagans formel är användbar redan i treåringarnas berättelser och de använder dessutom gärna fraser ur kända sammanhang. På liknande sätt visar Sutton-Smith (1981) att barns berättelser ofta har sitt ursprung i deras dramatiska lekar. De lånar sina berättelser från tidigare lekar.

Den danske litteraturvetaren Mouritsen (1987) anser att leken är barnets sätt att berätta en historia samtidigt som det går in i ett dramatiskt gestaltande. Det avgörande argumentet för att leken skall tolkas som en berättelse är användandet av preteritum: »Det var en gång«. Dramatiska strukturer är påtagliga i lekarna genom att de handlar om död, olycka, katastrofer, poliser m.m. Enligt Mouritsen liknar lekens berättelse en kriminalhistoria. I leken uppträder barnet på flera berättarplan samtidigt. Han eller hon är både iscensättare, skådespelare och berättare.

Mouritsen anser att man alltför ofta analyserar rolleken ur psykologisk synvinkel istället för att utgå från en kulturell och estetisk analys. Rolleken har sina väldefinierade fiktiva världar. I mamma-pappa-barn-leken är rollerna väldefinierade. Modern iscensätter och administrerar, kontrollerar och skäller ut. Det är den ena nödvändiga rollen i denna lek, medan lillan eller babyn är den andra, som på olika sätt håller grus i maskineriet. Tolkningen av lek går ofta ut på att man säger, att den är en imitation av vuxenroller, men dessa roller är inte realistiska imitationer, säger Mouritsen, utan fiktiva roller, episka element. I mammarollen talar man med fin stämma, med maktens språk och det svarar mot det överordnade temat i leken som är konfrontationen mellan vuxenhet och det barnliga. Rolltyperna är rollekens formler, kedjehandlingar i lek påminner om folkliga berättelser, Commedia dell'arte eller Dario Fo. Det innebär att rollekens estetik har en enkel grundformel som svarar mot folkligt drama, enkla handlingsschabloner över vilka barnet kan improvisera. Blandningen av formel och improvisation är det typiska för barnets estetiska uttrycksförmåga, enligt Mouritsen (1984).

Ingen typform har betytt så mycket för barnboken som folksagan, skriver Edström (1982). Sagan har en formelartad och spänningsskapande intrig, den tillåter utflykter och förvandlingar samtidigt som gränserna är utstakade. De centrala handlingsmönstren återfinns i folksagan: vandrigen, resan, sökandet, rymningen, äventyret. Hem – äventyr – återkomst blir en gemensam formel för dem alla, enligt Edström. Rönnberg (1987) berättar hur Astrid Lindgrens filmberättelser inspirerar barnens lekar och det är de litterära temana, som blir lekarnas form: utflykt, rymning, äventyr, sjöröveri, skattjakt etc.

När Rasmussen (1988) säger att resan är ett favoritmotiv i barns lekar är det precis som i sagan eller äventyrsberättelsen, att man skall ut på en resa i det okända och för att nå resans mål måste man klara av faror och påfrestningar.

Cirkeln är sluten. De kulturella estetiska formerna finns som ett gemensamt mönster och det finns knappast någon anledning att hävda att barns lekar är en isolerad kulturform.

Mötet mellan konst och barns lek kan ske genom att vuxna gestaltar för barnen, men även genom att barn och vuxna dramatiserar och leker tillsammans genom att skapa lekvärldar. Olika former av dramapedagogiska metoder kan användas.

4. Ett lekpedagogiskt arbetssätt

Om leken får stå i centrum för den pedagogiska verksamheten, kan således barn och vuxna tillsammans bli medvetna om världen genom att skapa fiktiva och hanterbara världar. Verkligheten kan ses i nytt ljus. I det lekpedagogiska arbetssättet använder pedagogerna medvetet de skapande ämnens metoder i ett tematiskt arbetssätt, där konstarna stöder varandra. Bakom arbetssättet finns en öppen syn på konst och kultur, där man kan blanda olika estetiska uttrycksformer och således bryta den hierarkiska kultursyn som finns inom den borgerliga kulturen. Det är ett synsätt som påminner om lekens rörliga form. Att låta små barn få möta avancerad konst ingår i denna uppfattning, där kultur är en gemensam angelägenhet för alla åldrar. Bakom arbetssättet finns en kunskapssyn som betonar sambanden mellan reproduktion och produktion eller kreativitet. Pedagogiken syftar till att skapa nya betydelser och meningssammanhang, istället för att enbart låta barnen tillsynes upptäcka kunskaper som redan finns och som sedan skall läras in.

Värld och kontext är begrepp som lämpar sig väl i pedagogiska sammanhang. På så sätt kan man lämna ett instrumentellt tänkande, där lärandet gäller enkla fakta och färdigheter. Istället läggs tonvikten på meningskapandet, där det personliga spelar en viktig roll.

I boken *Actual Minds, Possible Worlds* (1986), diskuterar Jerome Bruner frågan om kunskap. Han säger, att det har ansetts viktigt i pedagogiska

sammanhang att vara kontextoberoende. Istället borde det vara väsentligt att kunna handskas med världen, som den förändras för iakttagaren. Pedagogiken bör präglas av ett humanistiskt synsätt, säger Bruner, där subjektet blir viktigt i kunskapsprocessen och det finns plats för mångtydighet. Människan skapar mening, hon upptäcker den inte, eftersom hon konstruerar sin kunskap.

Värld är ett begrepp som har flera dimensioner: en materiell eller fysisk, en social, en kulturell och en historisk dimension. Det är dessa aspekter som också bör utmärka *lekvärlden*. Det lekpedagogiska arbetssättet bygger på gemensamma drag mellan lek och kultur.

5. Ett lektema med värld, handlingar och karaktärer (roller)

Ett av de allra viktigaste resultaten från Hybelejen var att en gemensam *lekvärld* hjälper till att utveckla barns lek. Det behövdes ett kulturellt sammanhang som barn och vuxna kunde förhålla sig till och den världen skulle helst även vara fysiskt påtaglig som en lekmiljö.

Dessutom behövdes ett rikt innehåll, en *tematik* som berörde barnen och intresserade dem, för att leken skulle kunna utvecklas. Barn har ofta ett dramatiskt förhållande till sin omgivning, på så sätt att deras berättelser och lekar innehåller grundläggande konflikter. Det är en tematik som man känner igen i sagan, när hjälten ger sig av hemifrån ut på äventyr för att avvärja diverse hot.



Rädslan kommer till förskolan. Hybelejen. Foto: Kent Haglund.

Temat *Ensam i vida världen* innehöll sådana grundläggande konflikter som berörde barnen och gav temat en dynamik. Ensamhet är en av de viktigaste existentiella frågorna, i synnerhet för den som är liten och lämnar sina föräldrar för att vistas på daghemmet under många timmar. Att ge trygghet är en av förskolans viktigaste målsättningar, men frågan om hur man kan ge rädslan en konkret gestalt är betydligt svårare. Att känna trygghet borde innebära, att man blir varse rädslans olika former, dvs. trygghetens baksida. Vi ville således att Rädslan skulle ta gestalt så konkret att barnen fick möta henne, där hon befann sig, som så ofta – under sängen. Det var en av de vuxna som spelade Rädslan med hennes typiska egenskaper.

Rädslan har en bror som man inte kan ta få kontakt med utan att vissla på honom. Brodern är mannen i Samuel Becketts pjäs »Akt utan ord«.

Temat speglade också gemenskap och tillsammans gav man sig ut på äventyrliga resor. Men det innebar samtidigt att ensamheten alltid var närvarande i de gemensamma äventyren och resorna, samtidigt som barnet till sin natur är socialt och söker gemenskap. Det motsägelsefulla i tillvaron präglade temat. Delarna i temat avlöste varandra bara i ytlig mening och stod snarare för olika perspektiv att se tillvaron ur. Temat kunde ses som en väv, där delarna var intvinnade i varandra. Det var berättelsens komplexitet som kännetecknade temat. Den röda tråden var en handlingslinje. Temat var en kulturell värld, där vuxna och barn kunde söka nya erfarenheter och utveckla sin medvetenhet om världen, vilket sedan kom till uttryck i gemensamma lekar.

Resutatet visade också att de grundläggande konflikterna behövde gestaltas i en *dramatisk text*, annars fanns risken att leken reducerades till en enkel tafattlek utan någon egentlig handling. Det var den litterära texten och dess dramatiska kvalitet som avgjorde om leken kunde utvecklas. En dramatisk handling kräver att det finns en intrig eller »plot«, eller om man så vill en handling i handlingen.

6. Mötet mellan barn- och vuxenkultur

Jag vill ge ett exempel på hur man kan skapa ett möte mellan barnkulturen och vuxenkulturen. Enligt min uppfattning behöver man inte tillrättalägga kultur för barn, utan det är viktigare att skapa kultur som är mångtydig och rik på tolkningar, dvs. har en rik estetik. Barn befinner sig nämligen i en tillvaro som ofta är svärgripbar, men som alltid kräver tolkning från deras sida. De är vana att göra tolkningar utifrån sitt eget perspektiv.

Förutsättningarna för ett integrerat synsätt är att texterna är mångtydiga och rika på tolkningar, och denna inställning medför att man inte behöver göra en skarp boskillnad mellan barn- och vuxenkultur. Inom barnlitteraturforskningen i Sverige förs en livlig diskussion om s.k. ambivalenta tex-

ter, dvs. sådana texter som vänder sig till dubbla adressater (Shavit, 1980). Det kan vara texter som uppenbarligen skrivits för både vuxna och barn, men också texter som kan läsas på olika sätt vid olika tidpunkter. Sådana exempel är klassiska barnböcker som A. A. Milnes *Nalle Puh*¹ och L. Carrolls *Alice i Underlandet* men även Tove Janssons *Muminböcker*. Dessa böcker är dubbelbottnade och kan läsas på ett enkelt plan, men också på ett mer sofistikerat sätt. Författarna har medvetet experimenterat med formen. Det innebär att barnlitteraturen kan ses som en bredare genre än enbart skriven för barn (Rhedin, 1992).

I detta sammanhang förs en stundtals hetsig diskussion om vad som är barn- respektive vuxenperspektiv (en liknande debatt förs inom pedagogiken). »*Alice i Underlandet* är en typisk vuxenbok«, skriver Rönnerberg i boken *Skitkul!*. Hon har känt olust vid läsningen av både »*Alice i Underlandet*« och »*Nalle Puh*«. »Det finns en obehaglig 'vuxenton' ovanpå 'barntonen'. De vuxna får övertaget och blir överlägsna barnen, vet mer och /.../ kommenterar dem över huvudet på dem själva« (Rönnerberg, 1989, s. 90f).

Jag tror på mötet mellan barn- och vuxenperspektiv, ett *integrerat* synsätt. Med ett integrerat förhållningssätt betraktas t.ex. barnlitteraturen som en naturlig del av den litterära utvecklingen (Nikolajeva, 1998). Barbara Wall (1991) har förklarat att det finns en skillnad mellan äldre barnböcker som ofta hade ett dubbelt tilltal, där författaren talade till en vuxen över huvudet på barnet, och ett jämlikt tilltal som man kan finna i moderna barnböcker, där författaren vänder sig till både vuxna och barn.

Försöket på Hybelejen visade också att det inte behöver finnas en motsättning mellan barn- och vuxenperspektiv, utan ett lektema kan inspirera både barn och vuxna till gestaltningar och gemensamma lekar. Det finns utrymme för alla åldrar, eftersom verksamheten inte var entydig utan rik på innebörder. I litteraturens eller konstens flerdimensionella världar kunde var och en – både barn och vuxna – välja att gå in i en gemensam värld eller fiktion och samtidigt göra sina egna tolkningar. Det blev en sorts *polyfoni* (Bachtin, 1981). Men förutsättningen för det mångtydiga var att det fanns en *rik* text att förhålla sig till.

Försöket visade också att de vuxna behövde dramatisera *handlingen* för att leken skulle kunna utvecklas. I synnerhet var det de vuxnas *rollkaraktärer*, som gav liv åt lekarna genom att de agerade i *dialog* med barnen och förde in dem i fiktionen. Lärarna blev *mediatorer* och utmanade dessutom barnens närmaste utvecklingszon (Vygotskij i Lindqvist, 1999).

1 På dansk: »Peter Plys« (red.)

7. Teaterföreläsningen: Akt utan ord

Jag vill visa hur en typisk vuxenpjäs *Akt utan ord* av den irländske författaren och nobelpristagaren Samuel Beckett gav möjligheter för både barn och vuxna att mötas i sina upplevelser av pjäsen, där var och en kunde göra sina egna tolkningar. Pjäsen ingick i det forskningsprojekt om lek som jag tidigare berättat om (Lindqvist, 1995).

Becketts pjäs handlar om en man som är totalt ensam. För denne man är tillvaron absurd – han är utlämnad åt en värld utan mening. Det är visselpipan som dirigerar hans steg. Han når aldrig den karaff som sänks ner från taket framför hans ögon. Genom ständiga inbrott av komik balanseras det tragiska i mannens situation.



(Foto: Christer Höglund)

Kan barn känna igen sig i denna situation? Vi inom projektet var övertygade om det, och hävdade därmed att kultur är en gemensam angelägenhet för alla åldrar. En surrealistisk pjäs (för vuxna) borde ligga nära barns uppfattning och upplevelse av det oförklarliga i tillvaron. Därför ville vi pröva denna idé genom att låta en av forskollärarna spela *Akt utan ord* för barn i olika åldrar.²

2 Jan Lindqvist har stått för bearbetning och regi.

Det viktigaste med teatern är att få människor att skratta och gråta. (Samuel Beckett)

Becketts tro på teaterns möjligheter att beröra människor, stämde väl med vad som hände under föreställningen. Många skratt hördes under spelets gång – men det var alltid skratt, där gråten låg nära. När skrattet och gråten, som alltid upplevs som varandras motsatser, möts, uppstår liv. Mitt i den motsägelsefulla känslan föds fantasin.

Barnen tolkade föreställningen på olika sätt. De kände definitivt igen sig och kunde leva sig in i mannens situation. De yngsta verkade uppleva pjäsen som helt realistisk. Att snubbla, att inte kunna nå den vattenkaraff man tänkt sig, är inget konstigt när man är liten. De något äldre barnen gjorde snarast en moralisk tolkning. De visade den allra största medkänsla. De led tillsammans med mannen i pjäsen, när han gjorde bort sig. De protesterade högt och försökte hjälpa honom tillrätta. De vuxna upplevde pjäsens symbolik, och många var starkt berörda av den hopplöshet och meningslöshet som förmedlades i föreställningen. Att pjäsen uppskattade av alla i publiken märktes tydligt. »Teater« utropade flera barn efter denna nattsvarta föreställning.

Becketts teater är strängt klassicistisk. Där finns tidens, rummets och handlingens enhet, och det finns en enkelhet, koncentration och stramhet. I »Akt utan ord« finns en sakral enkelhet. Hela pjäsen har en musikalisk komposition – en rytm som stämde överens med barnens känsla.

Pjäsen talade till både barn och vuxna och det visar att när någonting blir tillräckligt väsentligt är alla delaktiga, oberoende av ålder och bakgrund.

REFERENSER

- BAKHTIN, M.M. (1981): Holquist, M. (ed.) *The dialogic imagination: four essays*. Austin: Univ. of Texas P.
- BERGGRAF SAEBO, A & FLUGSTAD, P. (1992): *Drama i barnehagen. Veiledningsbok i drama for barnehagepersonell*. Tano förlag.
- BJØRKVOLD, J-R. (1989): *Det musiske menneske. Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig förlag. Mac Graw-Hill.
- BRUNER, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ Press.
- EDSTRÖM, V. (1982): *Barnbokens form. En studie i konsten att berätta*. Skrifter utgivna av Sv. Barnboksintitutet, nr 11.
- EDSTRÖM, V. (1992): *Astrid Lindgren – vildtoring och lägereld*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- ERIKSSON, S. (1990): Teater Lek Drama. I Braanaas, N. (red). *Dramafaget i barnehagen og småskolen – en antologi*. Landslaget Drama i Skolen.
- GARVEY, C. (1977): *Play*. London: Fontana Open Book.
- HAGNELL, V. (1983): *Barneteater – myter och meningar*. Malmö: Liber.
- HEGGSTAD, K. MJAALAND et al. (1994): *Fokus på lek*. Høgskolen Stord/Haugesund.

- HELLSING, L. (1963): *Tankar om barnlitteraturen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- KOLTSOVA, M. (1977): Eventyr som barn forteller. I *Barnet lærer at tale*. Dansk utg. København.
- LINDQVIST, G. (1995): *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 62. Stockholm/Sweden: Almqvist & Wiksell. International. Svensk version: *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Forskningsrapport 95:12, SKOBA, Högskolan i Karlstad.
- LINDQVIST, G. (red.) (1999): *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- MOURITSEN, F. (1984): Børns sproglige kulturproduktion. I *Barnekulturens ytringsformer*. NAVF:s Senter for barneforskning, rapport 1.
- MOURITSEN, F. (1987): Fortællerrollen i børns fortællinger. I *Barn och humor*. NAVF:s Senter for barneforskning, rapport nr 13.
- NIKOLAJEVA, M. (1998): *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur
- OPIE, I. & P. (1969): *Children's games in street and playground*. London, N.Y.
- RASMUSSEN, T. H. (1988): *Leken – det stora äventyret*. Stockholm: Liber.
- RASMUSSEN, T. H. (1992): *Orden och Kaos. Elementaere grundkraefter i leg*. Brøndby: Semi-förlaget. På svenska *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.
- RASMUSSEN, T. H. (1996): *Kroppens filosof. Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-förlaget.
- RHEDIN, U. (1992): *Bilderboken. På väg mot en teori*. Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet nr. 45. Dissertation, University of Gothenburg.
- RÖNNBERG, M. (1987): *En lek för ögat. 28 filmberättelser av Astrid Lindgren*. Uppsala: Filmförlaget.
- RÖNNBERG, M. (1989): *Skitkul! Om s.k. skräpkultur*. Uppsala: Filmförlaget.
- SHAVIT, Z. (1980): The ambivalent status of texts. The case of children's literature. I *Poetics Today*, vol. 1-3, s 75–86.
- SUTTON-SMITH, B. (1979): *Play and Learning*. New York: Gardner.
- SUTTON-SMITH, B. (1981): *The Folkstories of Children*. New York.
- SUTTON-SMITH, B. & MAGEE, M.A. (1989): Reversible Childhood. I *Play and Culture*, 2.
- TJUKOVSKIJ, K. 1925 (1975): *Från två till fem år. Om barns språk, dikt och fantasi*. Stockholm: Gidlunds.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1925 (1971): *The Psychology of Art*. MIT Press, England.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1933 (1981): Leken och dess roll i barnets psykologiska utveckling. I *Psykologi och dialektik*. En antologi i urval av L.-C. Hydén. Stockholm: Norstedts.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1981): *Psykologi och dialektik*. En antologi i urval av L.-C. Hydén. Stockholm: Norstedts.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1930 (1995): *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- WALL, B. (1991): *The narrator's voice. The dilemma of children's fiction*. London: Macmillan.
- ØSTBERG, B. (1979): *Barns egen kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.

VIDEOFILM:

- DAGIS-TV:s utbildningsprogram om *Ett lekpedagogiskt arbetssätt* från Hybelejens daghem i Karlstad med Gunilla och Jan Lindqvist. TV-producent: Birgitta Sohlman, UR, 26-93517-1.