

R

# Men er det egentlig lek?

## En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom

Dag Øystein Nome

### Sammendrag

Artikkelen drøfter hva som skjer med vilkåret for lek når barnehagen knyttes til barnets samlede utdanningsløp med skjerpede krav og forventninger om læringsutbytte. Når et helhetlig læringsssyn forutsetter at også uformelle situasjoner skal tillegges vekt i arbeidet med barns læring, kan leken bli gjenstand for vurdering og voksenregi i den hensikt å utnytte dens nytteverdi og læringspotensial på bekostning av den autonome lekeflyten. Skolens balansegang mellom hensynet til danning og krav om målstyring kan dermed komme til å prege barnehagesektoren også. Det leken i et målstyrt læringsperspektiv vil være avhengig av, er det leken i et dannelsesperspektiv hele tiden vil unndra seg. Artikkelen argumenter derfor for å skjerme lekens autonomi og frigjøre den fra læringsmål for at barnehagene skal oppfylle forventningen om å bidra til barnas danning.

### Abstract

This article discusses the condition for child's play when kindergartens are given a defined role in a child's educational career with clear expectation towards learning-outcomes. When a unified approach to learning presupposes that both formal and non-formal activities should be linked to learning-objectives, the child's play could be a subject for evaluation and adult intervention to realize its learning potential at the expense of the natural flow in play. The school's balancing between the ideal of Bildung and management by objectives may influence the kindergarten sector as well. What play in the perspective of learning-outcome is depending on, is what play in the perspective of Bildung strives to avoid. The article argues that the autonomy of child's play should be protected from learning-objectives if kindergartens shall be able to contribute to the process of Bildung.

### Innledning

Av de fenomenene som sterkest bidrar til å definere barndom, står lek i en særstilling. Det fritt lekende barnet som uforpliktende og lystbetont bader i verden gjennom sin lek, fremstilles gjerne som idealet på den gode starten på livet (som i Öhman 2012), og barns rett til å få leke er også nedfelt i FNs konvensjon om barns rettigheter (Barne- og

familiedepartementet 1993). Lek som fenomen har vært vanskelig å definere entydig og har derfor blitt forstått og brukt på svært ulike måter (Sutton-Smith 1997). Allikevel er forskningen på lek entydig når det gjelder lekens verdi. Det er dokumentert at lek fremmer motorisk sikkerhet, kognitiv vekst, følelsesmessig velvære og psykososial utvikling (Gleave og Cole-Hamilton 2012), og frilek som aktivitetsform har der-

for alltid blitt høyt skattet i barnehagene (Olofsson 1993).

Barnehagen får nå stadig en viktigere plass i det samlede utdanningssystemet, og derfor øker forventningene om læringsutbytte. I 2005 ble barnehagesektoren flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver har gradvis fått en struktur som nærmer seg skolens læreplan med definerte fagområder, målformuleringer og dokumentasjonskrav knyttet til barnehagens arbeid med barns læring (Kunnskapsdepartementet 2011).

Rammeplanen presiserer i den forbindelse at lek og hverdagssituasjoner er like viktige læringssituasjoner som formelle voksen-ledede aktiviteter. Prinsippet styrkes av *Brenna-utvalgets* innstilling fra 2010 og stortingsmeldingen *Fremtidens barnehage* fra 2013 (Kunnskapsdepartementet 2010, 2013). Dette tilsluttes også av OECD på bakgrunn av et prosjekt som studerer kvaliteten i opplæring i tidlig barndom, kalt *starting strong* (OECD 2006). Konsekvensen av dette kan bli at leken observeres og vurderes, samt at den tilføres regi gjennom ulike former og grader av pedagogisk intervensjon for at leken skal kunne bidra til å innfri rammeplanens målformuleringer. På tross av dette peker også rammeplanen på lekens spontane og uforutsigbare karakter hvor fraværet av hensikt og nytteverdi er det som gjør leken lystbetont for den som leker som et bidrag til barnets dannelsesprosesser og utvikling av barnekultur.

Allmenndidaktisk forskning har i de siste 10 årene påpekt en dikotomi mellom danning og målstyring i lys av læreplanutviklingen i skolen (Biesta 2010; Langfeldt, Elstad og Hopmann 2008; Westbury 2000; Willberg og Midtsundstad 2010). Når barnehagen nå eksplisitt inntar en plass i

barnets samlede utdanningsløp, er det relevant å drøfte hvorvidt skolens balansegang mellom dannelsesperspektiv og målstyring kan gjenfinnes i barnehagens tvetydige forhold til lek.

Artikkelen ønsker derfor å drøfte utfordringer det medfører for barnehagepedagogisk praksis å skulle balansere mellom synet på lek som arena for målstyrt læring og synet på lek som arena for danning.

Med utgangspunkt i en redegjørelse for barnehagens plass i utdanningsløpet og hvordan vi kan forstå relasjonen mellom lek, danning og læring, vil jeg argumentere mot å knytte enhver lek i barnehagen til dokumentasjonskrav og målstyrt læring. I artikkelen begrunnes dette ved hjelp av Deci og Ryans teori om *self-determination*, Csikszentmihalyis forestilling om *flow* og Gadammers danningsteori. Dessuten vises det til nyere norsk forskning på barns opplevelse av lekens betydning.

Det argumenteres for at den autonome leken som ikke knyttes til eksterne instrumentelle mål, men helt og holdent begrunner seg selv, har stor betydning for barnets dannelsesprosesser. Denne leken burde derfor fortsatt få plass innenfor rammen av en institusjonalisert hverdag i barnehagen.

## Barnehagen som ny aktør i utdanningsløpet

Barnehagen som pedagogisk institusjon har ikke bare fått en svært dominerende plass i små barns liv fra ett-års-alderen. Den har også fått en tydeligere plass i barns samlede utdanningsløp. Dette ble politisk sementert i 2005 da sektoren ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet.

Fra å være preget av spontanitet, omsorg og barns frie utfoldelse i en ramme av

familielignende relasjoner, er sektoren nå regulert av en fagspesifisert rammeplan hvor prosessmål for arbeidet innen de ulike fagområdene er presisert og dokumentasjonskrav er tydelige (Bjerkestrand og Pålerud 2014; Kunnskapsdepartementet 2011). Barnehagen er fortsatt et frivillig tilbud, og selv om over 90 % av alle barn går i barnehage, må skolen ta høyde for at enkelte barn har vært hjemme inntil skolestart. Dette gjør det vanskelig å tenke seg at barnehagen får oppgaver knyttet til formell fag-spesifikk opplæring. Dessuten er barnehagens bidrag i utdanningsløpet bare ett av aspektene ved sektorens samfunnsmandat. Barnehagens formål er ifølge rammeplanen to-delt. Fortsatt skal barnehagen erstatte kvaliteter vi fortrinnsvis tillegger hjemmet, ved at barnehagen skal «...ivareta barnets behov for omsorg og lek». På den andre siden har barnehagen et mer målrettet mandat til å «...fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet 2011: 11). Både i rammeplanen og andre styringsdokumenter fremgår det at barnehagens arbeid på dette feltet skal medvirke til sosial utjevning og tidlig innsats for barn med særlige utfordringer, for å bidra til at barn i så stor grad som mulig har likt utgangspunkt ved skolestart (Kunnskapsdepartementet 2011, 2013).

Rammeplanen forutsetter at det i den forbindelse ikke skal være noe skille mellom barnehagens omsorgsyttelse, barns lek, sosiale dannelsingsprosesser og læringstilbud. Det skal sikres en «helhet og sammenheng i omsorgs- og læringstilbudet». (Kunnskapsdepartementet 2011: 16). En slik tilnærming til barnehagens samfunnsmandat har vært fremhevet som forbilledlig i OECDs prosjekt for satsing på *early childhood education – Starting strong I-II* og III. Prosjektrapporten konkluderte i 2006

med at en helhetlig læring, «a unified approach to learning» basert på sosialpedagogisk tenkning etter skandinavisk modell burde etterstrebes både i barnehage og småskole (OECD 2006: 13).

*Konsekvensen av dette kan bli at leken observeres og vurderes, samt at den tilføres regi gjennom ulike former og grader av pedagogisk intervensjon for at leken skal kunne bidra til å innfri rammeplanens målformuleringer.*

## Rammeplanens helhetlige læringssyn

*Helhetlig læring* kan forstås som flytende grenser mellom uformelle og formelle lærings situasjoner. Ifølge rammeplanen er det nemlig «...ikke hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom formelle og uformelle lærings situasjoner» (Kunnskapsdepartementet 2011: 33). Pedagogisk styrte og planlagte aktiviteter går hånd i hånd med hverdagssituasjoner og barne-initierte frie aktiviteter uten klare skiller mellom dem. En uformell barne-initiert aktivitet kan anspore pedagogen til å gripe barnets initiativ og føre det videre i formelle eller *semi-formelle* lærings situasjoner slik at målene kan oppnås gjennom *myke* lærings situasjoner på barnas premisser. Læring skjer da i meningsfulle situasjoner som involverer ikke bare hodet, men også kropp og emosjoner, og verdien av slik *helhetlig læring* bekreftes av ulik forskning (Alvestad 2009; Einarsdottir 2012; Pramling Samuelsson og Johansson 2006; Saracho 2001; Saracho og Spodek 2006). Dette knyttes også til ønske om å utvikle en lyttende pedagogikk, hvor kravet om barns medvirkning tas hensyn til

(Kunnskapsdepartementet 2010, 2011; Åberg, Lenz Taguchi og Manger 2006). *Helhetlig læring* innebærer i tillegg en integrasjon mellom de ulike fagområdene som «sjeldent opptrer isolert» som det heter (Kunnskapsdepartementet 2011: 39). Det skal med andre ord ikke være definerte skiller mellom fagene eller mellom de ulike aktivitetskategoriene i barnehagedagen. En fagspesifikk timeplan-tenkning er derfor ikke naturlig i barnehagen.

*Dette medfører at målet med undervisning i et målstyringsperspektiv kan være definert og standardisert, mens målet i et dannelsingsperspektiv alltid vil være ukjent og uspesifisert.*

*Helhetlig læring* slik rammeplanen kan forstås, innebærer derfor at enhver situasjon eller aktivitet gjennom barnehagedagen, både formelle voksen-ledede og frie barne-styrte, vil være gjenstand for pedagogisk vurdering og forventninger om dokumentasjon med tanke på målene for samtlige 7 fagområder. Barnehagen skiller seg derfor fra skolen som læringsarena ved at skolen ikke underlegger friminutter eller rutinesituasjoner didaktisk vurdering eller krav om dokumentasjon i forhold til læringsutbytte. Dette er derimot nødvendig i barnehagen dersom en skal legge et helhetlig læringssyn til grunn og dersom barnehagesektoren som skolen, i økende grad blir preget av målstyring.

## Målstyring i barnehagen

Målstyring som forvaltningspraksis, innebærer at valg av innhold og arbeidsmåter i en virksomhet styres av målformuleringer gitt på et høyere forvaltningsnivå, som også forrettar systematisk resultatkontroll i tråd med

dette (Johnsen 2007). Dersom barnehagen i større grad enn før er starten på et formelt institusjonalisert utdanningsløp, innebærer det flere ting som gir sektoren et målstyringspreg. Barnehagene reguleres av en rammeplan som har en struktur som ligner skolens læreplanplan LK06 – ikke minst ved at de angir kompetansemål innenfor fagområdene. Det innebærer også at arbeidet med barns læring skal dokumenteres systematisk fra ett-års-alderen. Det er tydelig presisert i rammeplanen at enkeltbarns måloppnåelse normalt ikke skal være gjenstand for kartlegging, men at dokumentasjonen først og fremst skal gjøre synlig hvordan det har vært arbeidet med de ulike målene (Kunnskapsdepartementet 2011). De fleste av målene er derfor formulert som prosessmål, som i større grad enn skolens læringsmål retter seg mot hvilke opplevelser personalet skal gi barna, enn hvilke kompetanser barna er forventet å oppnå. Andre mål er derimot eksplisitt rettet mot forventet kompetanse, som under fagområdet *Antall, rom og form*, hvor det står at barnehagen skal bidra til at barna... «tilegner seg gode og anvendbare matematiske begreper» (Kunnskapsdepartementet 2011: 42). Men uansett hvordan målene er formulert, har man dekning for å hevde at rammeplanens struktur bidrar til å målstyre barnehagens ytelser (Søbstad 2008).

Rammeplanen pålegger også barnehagene å bidra til barns danning. I denne sammenhengen er danning forstått som kroppslige, emosjonelle og kognitive prosesser hvor personlige og sosiale egenskaper tar form i møte mellom barnet og verden. Dette kan beskrives som å bygge ned dikotomien mellom subjektet og verden. Danning er å bli en del av verden uten å miste seg selv (Nome 2012), eller som rammeplanen uttrykker det «å se seg selv som et verdifullt medlem av et større felles-

skap» (Kunnskapsdepartementet 2011: 15). Denne dannelsesdiskursen har mange fellestrekk med en av barnehagetradisjonens mest sentrale røtter – Fröbelbarnehagens tenkning, som har preget praksis frem til de siste par tiårene (Bleken 2008). Det har tradisjonelt vært stor tillit til at barns frie og spontane utfoldelser varsomt støttet av varme omsorgspersoner, fremmet god vekst og utvikling personlig og sosialt.

Allmenndidaktisk forskning har de siste ti-årene belyst en åpenbar dikotomi mellom hensynet til danning og hensynet til målstyring i skolen. Det dreier seg om å forstå hva målstyring og accountability-tenkning gjør med relasjonene i og omkring skolen, og hva det gjør med vilkåret for danning (Biesta 2010; Langfeldt, Elstad og Hopmann 2008). Målstyrt læring og danning er ifølge denne tenkningen ikke mulig å forfølge samtidig, siden målstyrt læring forutsetter at et gitt innhold har en gitt betydning for de som deltar, mens en dannelsesprosess forutsetter at et gitt innhold har en unik betydning for den enkelte der og da (Hopmann 2010). Dette medfører at målet med undervisning i et målstyringsperspektiv kan være definert og standardisert, mens målet i et dannelsesperspektiv alltid vil være ukjent og uspesifisert.

Når barnehagen på læreplannivå nærmer seg skolen, er det grunn til å tro at spenningsforholdet mellom danning og målstyring som skolene preges av, også vil gjøre seg gjeldende i barnehagen. Siden rammeverket rundt barnehagen også definerer barns frie lek og hverdags-situasjoner som dokumenterbare lærings-situasjoner, vil det kunne gjøre at enhver situasjon i barnehagedagen potensielt vil bli knyttet til gitte mål. Det innebærer i så fall at pedagogens arbeid med målformuleringene vil styre hvordan og i hvilken grad

leken blir iscenesatt og underlagt voksenstyring for å motvirke lekens naturlige trang til omskiftelighet og flertydighet. Rammeplanen avspeiler to ulike leke-diskurser – en lærings- og utviklingsorientert diskurs og en eksistensialistisk dannelsesdiskurs. Læringsdiskursen som fremhever lekens betydning for helhetlig tilnærming til skolepreget faginnhold, har blitt tydeligere og mer toneangivende de siste par tiårene i takt med at sektoren byttet departement (Kloep og Hendry 2003; Seland 2011; Søbstad 2008). Resultatet har blitt at forholdet mellom lek og læring stadig blir viktigere som forskningsfelt.

## Lek som læringsmiljø

Forholdet mellom lek og læring som begrep og fenomen har i forskningslitteraturen blitt grundig belyst (Alvestad 2009; Einarsdottir 2012; Lillemyr 2011; Pramling Samuelsson og Johansson 2006; Saracho og Spodek 2006; Van Oers og Duijkers 2013; Vedeler 1999). Historisk har lek tidvis vært bagatellisert som unyttig tidtrøtte og tidvis vært romantisert og idealisert (Øksnes 2010). Det er kun i de siste 100-årene at psykologisk forskning har knyttet lek eksplisitt til barns kognitive utvikling og dermed systematisk kartlagt lekens rolle i læringsprosesser (Pramling Samuelsson og Johansson 2006).

Den sterke koblingen mellom lek og utvikling eller læring er koblet til forestillingen om at lek på en eller annen måte handler om barnets iboende trang til å vokse inn i noe ved å prøve ut det man enda ikke kan eller er moden for. Å *leke* blir forstått som å lage et mentalt på-likksom-rom hvor man kan øve spesifikke ferdigheter i en lystbetont og risikofri sosial kontekst som gir barnet konkrete kroppslige, språklige og emosjonelle erfaringer som styrker og utfyller

den kognitive forståelsen. Dette forankres gjerne i Vygotskis sosial-kognitive teori (Einarsdottir 2012; Saracho 2001; Saracho og Spodek 2006; Sørensen 2011). Med ut-sagnet som at barn i lek er et hode høyere enn seg selv (Vygotskij 1978), henvises det til at leken er stillaset som gjør det mulig å prøve ut kompetanse som ligger på et høyere utviklings- eller kompleksitetsnivå enn man er moden for utenfor leken (Lillemyr 2011).

Når Ole Fredrik Lillemyr billedliggjør relasjonen mellom lek og læring ved å si at «Barnet er i leken» mens «Læring foregår i barnet» (Lillemyr 2011: 59), viser det tydelig hvordan læringen skal forstås som betinget av leken. Leken kan i lys av en slik forståelse anses som et støttende læringsmiljø.

Et annet trekk ved denne lærings-dis-kursen om lek, er forestillingen om *den normale leken*. Piaget og Smilansky sine leke-hierarkier postulerer at det finnes alderstypisk *riktig* lek som med stadig større kognitiv modenhet øker i kompleksitet, fra den primitive sensomotoriske leken i tidlig barndom til rolleleken eller den sosio-dramatiske leken som kronen på verket (Hangaard Rasmussen 1996; Lillemyr 2011; Olofsson 1993). I drøftingene omkring lekens betydning for læring, er det gjerne denne leken som fremheves som særskilt produktiv med tanke på læringspotensial. Det er derfor denne leken pedagogene gjerne ser etter og ønsker å stimulere frem i barnegruppene (Olofsson 1993; Sørensen 2011).

Rollelekens betydning for læring knyttes til at slik lek kan betraktes som en kognitivt planlagt eller språklig fremfor-handlet aktivitet. Det innebærer at barna i løpet av leken kan stoppe opp, betrakte leken utenfra, diskutere roller, lete etter nye ideer og planlegge neste forløp (Sørensen 2011). Leken knyttes dermed til et mål som

eksisterer utenfor leken selv. Den som leker har hatt en hensikt med å igangsette leken, og leken kan *skrues av og på* ettersom nye ønsker for hva leken skal innebære, dukker opp og må vurderes. De voksne kan derfor delta i eller initiere til lekens stadige utvikling gjennom ulike tiltak i lekemiljøet. Dermed kan man forhindre at leken stagnerer eller blir statisk og dermed lite utviklende (Saracho 2001; Saracho og Spodek 2006; Sørensen 2011).

De voksnes bidrag til leken kan omfatte flere ting: Det handler om å tilføre leken materiell som inviterer til å øve særskilte kompetanser, som bøker, aviser, måleutstyr, penn og papir. Det handler om å være språklig og kognitivt stillas for barna i muntlig planlegging, oppsummering og evaluering av lek. Det innebærer også å øke bakgrunnskunnskaper som leken vil være avhengig av – ved ekskursjoner og demonstrasjoner av materiell og utstyr. Ikke minst vil det innebære deltagelse i leken som forbinde med mulighet til å vise barn hvilke ferdigheter eller kompetanser man kan øve innenfor lekens ramme (Saracho og Spodek 2006; Van Oers og Duijkers 2013). Lek som i utgangspunktet oppstår spontant og barne-initiert, kan på denne måten bli tilført en retning og et mål som en planleggbare og evaluerbar aktivitet. Det vil si at pedagogen etter å ha observert og kartlagt et potensial, improvisatorisk gir leken en regi som gjør at den kan inngå i barnehagens arbeid med måloppnåelse innenfor et bestemt fag-område.

På bakgrunn av barnehagenes styrings-dokumenter, synes tendensen til å betrakte og begrunne lek fra et slikt perspektiv å være økende. Brenna-utvalgets innstilling fra 2010 *Med forskertrang og lekelyst* konkluderte med at «...rammeplanen må bli tydeligere på kravet om progresjon i barnas læring og utvikling» men samtidig «...at det

i rammeplanen må stilles krav om likt fokus på formelle og uformelle lærings situasjoner i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet 2010: 34). Dette ble videreført i stortingsmeldingen *Fremtidens barnehage* fra 2013 (Kunnskapsdepartementet 2013). Politiske føringer synes å være klare, og tunge organisasjoner som Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) og OECD har kastet seg inn i debatten om barnehagens plass i utdanningsløpet med en klar agenda. Læringspotensialet i leken bør utnyttes mer systematisk (NHO 2014; OECD 2006).

Dette får nå nedslag i praksisfeltet ikke minst gjennom forsknings- og utviklingsarbeid som det såkalte Agderprosjektet. Her er 42 millioner kroner bevilget for å undersøke læringseffekten av systematisk arbeid med veiledet lek med 5-åringene i barnehager (Størksen og Rege 2014). Debatten rundt dette prosjektet viser både hvor toneangivende denne tenkningen synes å være, men også hva den vekker av faglig motstand (Pettersvold og Østrem 2014). Dessuten har nyere norsk forskning på de nye barnehagene med vekt på bruk av spesialrom, vist hvordan leketiden ser ut til å bli mer redigert og iscenesatt og mer preget av en læringsdiskurs enn i de gamle tradisjonelle avdelingsbarnehagene. Her reises spørsmål om hva det gjør med barnas mulighet for medvirkning i sin egen lek hverdag (Seland 2011).

## Lek som autotelisk aktivitet

Kritiske perspektiv på barnehagens utvikling kan indikere at en læringsorientert måte å betrakte lek på, betyr at *lekens autonomi* er utsatt. Deci og Ryan har de siste 30 årene teoretisk og forskningsbasert påvist at *autonomi* er en av de faktorene som må være til stede for at vi skal kunne utvikle indre motivasjon. Autonomi innebærer at en

aktivitet – i vår sammenheng, leken – må være uavhengig av ytre mål eller årsaker utenfor aktiviteten selv (Deci og Ryan 2002). Det er sannsynliggjort gjennom omfattende forskning at opplevelsen av autonomi er en forutsetning for indre motivasjon. Faktorer som svekker opplevelsen av autonomi, som belønning, overvåking, evaluering og tidsfrister, svekker ifølge denne forskningen den indre motivasjonen (Deci og Ryan 2000).

Leken er ifølge Deci og Ryan, prototypen på en indre motivert aktivitet. De påpeker at leken får verdi og fremmer utvikling for den som leker fordi den per definisjon ikke har eller tillegges noe mål utover seg selv. Den er utviklende fordi den er *autotelisk*<sup>1</sup>, ikke ekstern *instrumentell* (Deci og Ryan 1985).

Lekens autonomi har også tradisjonelt vært forankret i eksistensialistiske filosofiske betraktninger. Både Nietzsche, Gadamer og Bakhtin brukes gjerne som referanse for å få frem lekens berusende opplevelse av *å gi seg hen til noe* (Øksnes 2010; Øksnes og Brønstad 2011). Barnet leker ikke – det blir lekt med, og leken er *bare noe som skjer*. Den tjener ingen hensikt og behøver ingen begrunnelse utover seg selv. Lek kan derfor knyttes til opplevelsen av *flow*. Csikszentmihalyi som er opphavsmannen til teorien om *flow*, påpeker at et av aspektene med opplevelsen av *flow* er å kunne gi slipp på sitt ego og gå opp i en enhet med omgivelsene og aktiviteten man deltar i (Csikszentmihalyi 2000).

Kjetil Steinsholt henviser til Friedrich Schillers forestilling om leken som det mest menneskelige av alle aktiviteter – gjerne forstått som en form for kunstnerisk aktivitet (Steinsholt 1999). Gadamer knytter også lek til opplevelse av kunst som en grunnleggende hermeneutisk tilnærming til verden, i den forstand at barnet mister seg selv i leken, slik en god kunstopplevelse også kan erfares (Gadamer 2007). Opplev-

elsen av å finne seg selv igjen i leken – å få øye på hva leken eller kunstopplevelsen har gjort med meg – knyttes både av Øksnes og Steinholt til begrepet danning (Steinholt 1999; Øksnes 2010), i en slik forstand at danning kan forstås som en lek som skjer med oss (Øksnes 2010: 192).

Det er riktignok forskjeller mellom Deci og Ryan, Csikszentmihalyi og Gadamer med hensyn til ontologisk utgangspunkt. De to første knytter autonomien og flyt-opplevelsen til et aktivt subjekt som opplever å ha kontroll i leken (Csikszentmihalyi 2000; Deci og Ryan 1985), mens Gadamer betoner den lekendes mangel på kontroll hvor den som leker blir en arena hvor leken som subjekt kan eksponeres (Gadamer 2004; Øksnes 2010). Allikevel vil alle tre perspektiv peke på viktigheten av lekens autonomi og på ulikt vis fremstille den autonome leken som en betydningsfull eksistensiell opplevelse.

Lekeforskere som betoner en slik eksistensialistisk forståelse av lek, har også en tendens til å avvise forestillingen om et lekehierarki hvor kompleksitet i og verdien av lek øker med stadig større kognitiv kapasitet. Det er ingen selvfølge at utvikling av lek og kognitiv modning nødvendigvis er avhengig av hverandre (Hangaard Rasmussen 1992). At barn i lek umiddelbart forstår hverandres kroppslige uttrykk og svarer på hverandres invitasjon til handling, er en av lekens grunnkrefter som er like gyldig uansett om det er boltrelek på puterommet eller rollelek i dukkekroken. Lek oppstår ikke mellom barna som en kognitiv tolkning av mening og motiv hos de andre i kombinasjon med forstillingsbilder som leder til et ønske om å delta i leken. Leken ville i så fall bli en tidkrevende utveksling av ord, forestilling og handling fra den ene til den andre. En slik kompleks prosess ville ha forsinket lekens dynamikk og tempo betraktelig. Det er kroppens umiddelbare

ikke-kognitive oppfattelse av den andres kroppslighet som holder leken i gang (Hangaard Rasmussen 1992, 1996; Merleau-Ponty 1994).

Dette er teoretisk forankret i bl.a. Merleau-Pontys kroppslighetsfilosofi hvor betydningen av kroppslig samhandling blir ansett som grunnlaget for dannelsesprosessene (Løkken 2007; Merleau-Ponty 1994; Nome 2012). Det innebærer at det Piaget ville ansett som den mest primitive leken – den språkløse sensomotoriske leken – blir løftet frem som svært sentral i barnas lekehverdag og som svært betydningsfull for dannelsesprosessene. Dette ser man blant annet i gleden selv barn i 8–9 års-alderen finner i ulike typer lekeslossing og boltrelek (Eide-Midsand 2007), eller hva selvstyrt fysisk utelek i variert naturmiljø betyr for barns identitetsdanning og meningsskaping (Fasting 2013).

Dersom vi ikke betrakter lek som betinget av kognitive prosesser, vil leken som innhold i barnehagen ha en flyktig og forgjengelig karakter. Leken gjør noe med mennesket som leker, personlig og sosialt, men dette *noe* er ubestemt og ustadig, og det *kan* inkludere en form for målbar læring som en frukt av at leken oppleves som spesielt emosjonelt ladet, lystbetont, fellesskapsdannende eller eksistensielt spennende. I et dannelsesperspektiv er læringen allikevel underordnet det ved leken som virker dannende på barnet (Steinholt 1999). Det å *være i* leken er i seg selv dannende, også leken som i et utviklings- eller læringsperspektiv kan synes rigid og statisk. Mange lekereforskere har nettopp betonet lekens ofte rituelle karakter som et kjennetegn ved dens tiltrekningskraft (Løkken 2004). Det er med andre ord ofte lekens manglende nytteverdi som gjør den verdifull for den som leker (Kloep og Hendry 2003).



## Men er det egentlig lek?

Det er i forskningslitteraturen ulik betoning av lekens betydning. Lek presenteres i en instrumentalistisk forståelse som en planlagt, formålstjenlig eller utviklende aktivitet (Alvestad 2009; Einarsdottir 2012; Lillemyr 2011; Pramling Samuelsson og Johansson 2006; Saracho og Spodek 2006; Van Oers og Duijkers 2013; Vedeler 1999). I en mer eksistensialistisk forståelse, presenteres lek som en livsform eller tilstand med en egenverdi av stor betydning for barnets opplevelse av velvære, som ikke trenger noen begrunnelse eller hensikt utover seg selv (Foley 2008; Hangaard Rasmussen 1992, 1996; Steinsholt 1999; Øksnes 2010, 2011). Dersom man legger det siste perspektivet på lek til grunn, vil lek som målrettet pedagogisk arbeidsform ikke være mulig, som Maria Øksnes slår fast, «vi rår ikke over leken, den rår over oss» (2010: 193).

Det er ikke enkelt å belegge dette empirisk, men det er gjort en del feltarbeid omkring barns opplevelse av egen fri aktivitet i lek (Fasting 2013; Greve og Løndal 2012; Løndal 2010). Fasting baserer seg på observasjoner og samtaler med barn om deres lek og deres lekesteder utendørs i fritiden. Løndal gjør lignende undersøkelser omkring barns frie lek på SFO, og Greve har studert barns kroppsutfoldelse i frilek i barnehagen. Denne forskningen ser ut til å bekrefte den selvdrevne og retningsløse lekens betydning for barn, i form av det Greve og Løndal kaller *læring i vid forstand*, noe de selv oversetter med dannelsingsprosesser (Greve og Løndal 2012: 4). Greve og Løndal påpeker blant annet hvor avhengig disse prosessene er av fordypning og intensitet i leken. Dette er ikke først og fremst fordypning i betydning konsentrasjon og fokus, men fordypning i en Gadamerisk forståelse av uforbeholdent å gi seg hen til lekens egen dynamikk.

Når lek allikevel løftes frem som en nyttig arbeidsform i et mer fagspesifikt læringsøyemed, er det i et slikt perspektiv arbeidsmåter som *anvender seg av* lekens virkemidler og språk, uten at aktiviteten dermed kan kalles lek i egentlig forstand. Det innebærer at pedagogen går inn i en lek som ser ut til å ha et særskilt læringspotensial, med tanke på å tilføre den nye begrep eller perspektiv. Selv om slike læringsformer er mer i tråd med barnas behov for helhet og sammenheng enn tradisjonelle formidlingssituasjoner og andre mer instruksjonspregede læringsaktiviteter, vil en slik bruk av lek kunne bli betraktet som *reduksjonistisk*. Enhver voksen-intervenering i lek forstyrrer det ved leken som tilsynelatende gjør den attraktiv og lystbetont – lekens autonomi, flyt og omskiftelighet.

Et slikt syn står riktignok i fare for å bli kritisert for å romantisere eller idealisere leken. I lys av kultur-teori er eksempelet begrepet *frilek* i seg selv ubrukkelig. Ingen menneskelig aktivitet – lek innbefattet – kan være fri og upåvirket av impulser fra omgivelsene. Derfor er diskusjonen om voksendeltagelse i lek eller ikke, etter manges mening lite fruktbar (Van Oers 2013). Selv den tilbaketrukne, passive voksne vil uvilkårlig stimulere noen typer leke-aktivitet og undertrykke andre gjennom subtil nonverbal anerkjennelse eller underkjennelse, men ikke minst gjennom å være forbilde som arbeidende menneske omkring barna.

Allikevel vil det være fruktbart å gjøre en distinksjon mellom voksenrollen i lek med eller uten en målstyrt læreplan som legger føringer for hvorvidt leken skal inngå som læringsmiljø med tanke på barnehagens måloppnåelse. Forholder pedagogen seg til leken som kilde til oppnåelse av læringsmål, forutsettes det at lekens utkomme er

gitt og mulig å dokumentere, og at lek som læringsmiljø er mulig og ønskelig å kontrollere eller styre.

I et dannelsesperspektiv vil derimot lekens utkomme i form av betydning for barnet som leker, alltid være ubestemt og unndra seg enhver dokumentasjon, og selv om pedagogen bevisst eller ubevisst påvirker leken som læringsmiljø, vil leken allikevel være flyktig og ustadig.

Det paradoksale forholdet mellom lek, danning og læring er derfor at lek kan fremme læring i vid forstand i kraft af at den ikke rettes mot spesifikk læring. Lekens unike potensial er riktignok avhengig av at den forblir en ikke-instrumentell aktivitet (Deci og Ryan 1985)<sup>2</sup>. Leken rettes heller ikke mot danning, siden danning ikke er en størrelse noe kan rettes mot, men en prosess som oppstår når aktiviteten rettes mot seg selv, slik lek som autotelisk aktivitet alltid gjør. I læringsaktiviteter for øvrig er barnet avhengig av andre mer kompetente som stillas for å mestre det de enda ikke mestrer alene. I lek er leken selv stillaset (Lillemyr 2011). Lek fremmer læring og utvikling fordi den i kraft av seg selv virker dannende på barnet.

Hvordan arter dette forholdet seg i møte med de konkrete målformuleringene? I rammeplanen står det eksempelvis som målformulering under fagområdet *Natur, miljø og teknikk* at arbeidet skal bidra til at barna: «...får grunnleggende innsikt i natur og miljøvern og samspillet i naturen» (Kunnskapsdepartementet 2011: 45). Lek i skogen vil da kunne bli knyttet til og dokumentert som en måloppnåelse gjennom at pedagogen deltar i leken og tilfører den regi som gir den en bestemt retning og fokus med tanke på å gi barna *grunnleggende innsikt i natur, miljøvern og samspillet i naturen*. I et dannelsesperspektiv er leken som *lek* avvirket idet den gis en slik

retning. Leken i skogen med sitt viltre og retningsløse preg ville uansett kunne bidra til utvikling både av gode holdninger og grunnleggende innsikt fordi lekeflyten fremmer opplevelsen av autonomi og velvære som *limer barnet tett til verden*. Idet den knyttes til et læringsmål, blir gjenstand for voksnes intervensjon og et krav om dokumentasjon, frarøves leken denne muligheten.

Vi har med andre ord med to tilsynelatende uforenlige perspektiv å gjøre på hva leken bidrar med i barnehagehverdagen. Lek kan bidra til målstyrt læring gjennom at den underlegges regi og tar form som semi-formelle lærings situasjoner. Lek kan forbli en autotelisk aktivitet som løsrives fra enhver målformulering og dermed bidra til barnets danning, opplevelse av velvære og psykososial kapasitet.

Disse to formene for lek kan eksistere side om side som to ulike aktivitetsformer, slik styrte læringsaktiviteter kan eksistere i klasserommene i skolen side om side med fri barnestyrt utfoldelse i friminuttene. Rammeplanen forutsetter derimot at et slikt skille ikke oppstår fordi det skal være «en helhet i omsorgs- og læringstilbudet» (Kunnskapsdepartementet 2011: 16). Barnehagene står derfor i fare for å bli skoler uten friminutt så lenge leken ikke til en viss grad skjermes fra et instrumentelt nytteperspektiv og dokumentasjonskrav. Denne drøftingen har vist at slik skjerming er helt nødvendig hvis barnehagen skal oppfylle sitt dannelsesoppdrag,

## Veien videre

Barnehagens samfunnsmandat som i stadig økende grad knyttes til forventning om læring og måloppnåelse, oppfordres til å løse denne utfordringen gjennom å benytte seg av lek som arbeidsmåte. Dette kan på den ene

siden innebære at tid til lek prioriteres høyere når barnehagedagen skal planlegges, og at de mer instruksjonspregede undervisningssituasjonene tones ned. På den andre siden kan det medføre at leken blir gjenstand for en instrumentalistisk tenkning hvor den blir forsøkt gitt en regi, en retning og en progresjon i tråd med rammeplanens målformuleringer. Leken knyttes til gitte begrunnelser og mål. Slik oppfyller leken barnehagens læringsoppdrag.

*I et dannelsesperspektiv er leken som lek avvirket idet den gis en slik retning.*

Lekens springende og flyktige natur er på den andre siden en forutsetning for dens mulighet for å bidra til barns dannelsesprosesser, fordi det nettopp er flyten, flyktigheten og omskifteligheten i leken som gjør den verdifull for barnets livlige sammenveving med verden. Leken som begrunner og forklarer seg selv som en autotelisk aktivitet, gir barnet opplevelsen av å gå i ett med omgivelsene og aktiviteten selv og bidrar til opplevelse av velvære og tilhørighet. Slik oppfyller leken barnehagens dannelsesoppdrag.

Å ha begge perspektiv på lek samtidig vil være problematisk, fordi den ene til enhver tid vil forsøke å utelukke den andre. Det som tilstrebes i lek ifølge en læringsdiskurs, er det leken ifølge en dannelsesdiskurs hele tiden vil forsøke å unnslipe. Dette er et spenningsforhold barnehagepedagogisk virksomhet vil måtte forholde seg til i stigende grad etter hvert som forventningene om læringsresultat i barnehagen stadig skjerpes, og en kan på bakgrunn av denne konklusjonen, peke på tre mulige implikasjoner for sektorens fremtid:

- Når rammeplanen nå skal til revidering, bør en i avsnittene om lek og læring vurdere å gjøre et tydeligere skille mellom barnehagens tilrettelegging for lek som autotelisk aktivitet i et dannelsesperspektiv og lek som med ulik grad av regi skal dokumenteres og inngå i barnehagens målrettede arbeid med barnas læringsprosesser. En bør vurdere å skille mellom pedagogisk aktivitet og barnas egen-aktivitet på en tydeligere måte.
- Barnehagelærerutdanningen bør, både i teoriundervisningen omkring lek og læring og i praksisveiledningen, gjøre studentene oppmerksom på spenningsforholdet mellom lek som autonom kilde til danning og lek som styrt og kontrollerbart læringsmiljø. Slik kan praksisfeltet heve sin bevissthet omkring lekens flertydighet, både i form av teoretisk refleksjon og i praktisk tilrettelegging av hverdagen i barnehagen.
- Det vil på bakgrunn av dette være behov for klasseromsforskning også i barnehagen, hvor relasjonene mellom aktørene kan kartlegges. Ikke minst vil det være nyttig å se hva målfokus i rammeplanen gjør med lekens plass i barnehagehverdagen og hvordan forholdet arter seg mellom de formelle, semi-formelle og uformelle situasjonene. Vi trenger å vite i hvilken grad leken underlegges regi og dokumenteres som måloppnåelse, og i hvilken grad leken får utfolde seg fritt i tråd med sin viltre og retningsløse natur.

## Noter

<sup>1</sup> En autotelisk aktivitet er en aktivitet som ikke trenger ytre motivasjon, mål eller begrunnelse utover seg selv. Dette betegnes også ofte som opplevelse av *flow*.

<sup>2</sup> Ikke-instrumentell i betydningen ikke knyttet til angitte mål utenfor aktiviteten selv.

## Litteratur

- Alvestad, T. 2009. Barnehagen som læringsarena for de yngste barna. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 93(02): 147–157.
- Barne- og familiedepartementet. 1993. *Barn har rett: Norges første rapport til FN om konvensjonen om barnets rettigheter*. Oslo.
- Biesta, G.J.J. 2010. *Good education in an Age of Measurement Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers.
- Bjerkestrand, M. og Pålerud, T. 2014. *Barnehagelærer – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforl.
- Bleken, U. 2008. Barnehagen i samfunnet. I: T. Moser, red. *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Csikszentmihalyi, M. 2000. *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Deci, E.L. og Ryan, R.M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. og Ryan, R.M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11(4): 227–268.
- Deci, E.L. og Ryan, R.M. 2002. *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- Eide-Midsand, N. 2007. Boltrelek og lekeslåsning: I. Lekens funksjon i psykoterapi og i barns normale utvikling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 44(12): 1459–1466.
- Einarsdottir, J. 2012. Play and literacy: A collaborative action research project in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*: 1–17.
- Fasting, M.L. 2013. «Vi leker ute!»: en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute. Oslo: Novus forl.
- Foley, P. 2008. *Promoting Children's Wellbeing, Policy and Practice*. Bristol: Policy Press at the University of Bristol.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Truth and Method*. London: Continuum.
- Gadamer, H.-G. 2007. *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academia.
- Gleave, J. og Cole-Hamilton, I. 2012. *A World Without Play: A Literature Review*. Play England.
- Greve, A. og Løndal, K. 2012. Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 5.
- Hangaard Rasmussen, T. 1992. *Orden og kaos: elementære grundkræfter i leg*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Hangaard Rasmussen, T. 1996. *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Hopmann, S. 2010. Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I: M. Willberg, red. *Didaktikk – Nye teoretiske perspektiver på undervisningen*. Oslo: Cappelen – akademiske forlag.
- Johnsen, Å. 2007. *Resultatstyring i offentlig sektor: konkurranse uten marked*. Bergen: Fagbokforl.

- Kloep, M. og Hendry, L.B. 2003. Barnehagen: Å finne balanse mellom frihet og kontroll. I: L.B. Hendry og M. Kloep, red. *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forl.
- Kunnskapsdepartementet. 2010. *Med forskertrang og lekelyst: systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 19. juni 2009: avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. oktober 2010*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet. 2013. *Fremtidens barnehage*, Vol. nr 24, 2012–2013. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. 2008. *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar: resultater fra forskningsprosjektet «Achieving School Accountability in Practice»*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Lillemyr, O.F. 2011. *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Løkken, G. 2004. *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Løkken, G. 2007. *Barnehagepedagogikk og dannelse: 119–132*. Oslo: Universitetsforl.
- Løndal, K. 2010. *Revelations in Bodily Play: a Study among Children in an After-School Programme*. Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- Merleau-Ponty, M. 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- NHO. 2014. *Læringslivet*. NHOs årskonferanse 2014.
- Nome, D. 2012. Kroppen som dannelsesarena. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 9(2): 144–153.
- OECD. 2006. *Starting strong II: Early Childhood Education. Executive Summary*. OECD Publishing.
- Olofsson, B.K. 1993. *Lek for livet: observasjoner og forskning om barns lek*. Saltrød: Forsythia.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. 2014. *Millioner til politisert barnehageforskning*. Lokalisert 16.06.2014, på <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Millioner-til-politisert-barnehageforskning-7605853.html>
- Pramling Samuelsson, I. og Johansson, E. 2006. Play and learning – inseparable dimensions in pre-school practice. *Early Child Development and Care: 176(1): 47–65*.
- Saracho, O. 2001. Exploring young children's literacy development through play. *Early Child Development and Care* 167(1): 103–114.
- Saracho, O. og Spodek, B. 2006. Young children's literacy-related play. *Early Child Development and Care* 176(7): 707–721.
- Seland, M. 2011. *Livet i den fleksible barnehagen: muligheter og utfordringer i en barnehage i endring*. Oslo: Universitetsforl.
- Steinsholt, K. 1999. *Lett som en lek?: ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir.
- Størksen, I. og Rege, M. 2014. *Agderprosjektet – en god start for alle*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sutton-Smith, B. 1997. *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Søbstad, F. 2008. Rammeplanen i et kritisk lys. I: T. Moser, red. *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen, K. 2011. *Egenledelse i lek og læring*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Van Oers, B. 2013. Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal* 21(2): 185–198.

- Van Oers, B. og Duijkers, D. 2013. Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies* 45(4): 511–534.
- Vedeler, L. 1999. *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforl.
- Vygotskij, L.S. 1978. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Westbury, I. 2000. *Teaching as a Reflective Practice: the German Didaktik Tradition*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Willberg, I. og Midtsundstad, J. 2010. *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Öhman, M. 2012. *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. 2010. *Lekens flertydighet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Øksnes, M. og Brønstad, E. S. 2011. «Vi snik oss te å leik!» Om å anerkjenne barndommen og lekens egenverdi. I: V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaune og F. Søbstad, red. *Barnehagens grunnsteiner Formålet med barnehage*: 230–241. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åberg, A., Lenz Taguchi, H. og Manger, A. 2006. *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforl.

*Dag Øystein Nome*, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder, Postboks 422, NO-4604 Kristiansand, Norge

E-mail: dag.nome@uia.no