

Barnehagen i endring – lekens plass og betydning¹

Solveig Nordtømme

Sammendrag

Denne artikkelen diskuterer lekens plass og betydning i barnehagen på grunnlag av nyere lekforskning. Den tar utgangspunkt i et historisk tilbakeblikk på endringer i barnehagens styringsdokumenter fra 1975 og vel 40 år fram i tid, og ser på hva som kan ha hatt betydning for barnehagens utvikling slik den framstår i dag.

I diskusjonen om lekens plass i barnehagen er det pekt på flere forhold som kan være begrensninger for den formålsfrie leken i barnehagen. Krav om strukturerte læringsaktiviteter, til dokumentasjon og vurdering i en barnehage med stadig mer kompleks organisering, kan være en trussel mot det som har kjennetegnet en norsk barnehagetradisjon der leken har hatt en sentral plass. Det kan synes som at utdanningstenkningen som etterspør systematikk, generelle anvisninger og organiserte aktiviteter har fått stort råderom i utviklingen av barnehagen og at leken og dannelsesperspektivet har kommet i skyggen.

Abstract

Discussions on play and its importance in kindergarten today are raised in this article. First, a short historical retrospective is presented on changes in kindergarten documents from 1975 with a timespan of 40 years ahead. In this context, a discussion on what affect the kindergarten development – as it appears today – are brought up.

The article's discussions on play and its importance in the kindergarten highlight several factors that can be restrictions on the purposes for free play among children. Claims for structured learning activities, documentation and assessment in a kindergarten – with increasingly complex organization – can be a threat to what has featured as a Norwegian kindergarten tradition where play has had an important role. It seems that educational thinking – that demands systematic, general directions and organized activities – has achieved huge scopes in the development of the kindergarten, and that play and education perspective has been overshadowed.

Introduksjon

Med innføring av Loven om barnehager (barnehageloven) av 1975 ble barnehagen befestet som en selvstendig samfunnsinstitusjon. Fram til dette året hadde barnehager vært regulert gjennom Barnevernloven av 1953, med forskrift for daginstitusjoner fra 1954. Barnehageloven sikret først og fremst at barnehagers drift, rammer og

organisering ble gjenstand for statlig regulering. I forarbeider til loven var også de fysiske betingelsene for barnehagedrift, som tilpassede lokaler, hensiktsmessig materiell og utstyr, samt tilgjengelig uteareal vektlagt som et grunnlag for utøvelse av barnehagepedagogikken (Greve, Jansen og Solheim 2014: 36). Nå, vel 40 år etter innføring av lov om barnehager, er det interessant å ta et tilbakeblikk og se hvilke

styringsgrep som er gjort i løpet av disse årene, hvilke endringer det har ført til og hvordan det har hatt innvirkning dagens barnehager og lekens plass.

Det er liten tvil om at det fysiske miljøet og den indre organiseringen av en institusjon har betydning for hvordan hverdagslivet leves. Gjennom å bevege seg mellom rom og korridorer, vite hvor man har yttertøyet sitt og hvor man skal spise, etableres det bevegelsesmønstre og rutiner som blir en del av barn og ansattes samværsform. Innen kvalitetsvurderinger av barnehager defineres ofte det fysiske miljøet og dets organisering som strukturkvalitet. I tillegg vil

prosesskvalitet og innholdskvalitet være komponenter som inngår i den komplekse veven av forhold som innvirker på om barnehagen er et godt sted å være for barn (Vassenden m.fl. 2011). Når det fysiske miljøet løftes fram i denne artikkelen bygger det på en forståelse av at sted, rom og materiell har betydning i menneskers liv og er medskapere av handling og aktivitet (Nordtømme 2016). Artikkelen hensikt er å drøfte hvilke implikasjoner endringer i de fysiske rammebetingelsene kan synes å ha for barns lek og for barns hverdagsliv i barnehagen.

Arealbestemmelser	Lovfestet/regulert av forskrift		Veiledende norm	
	Over 3 år	Under 3 år	Over 3 år	Under 3 år
1975	8,2 m ² bruttoareal	12 m ² bruttoareal		
1984	7–9 m ² bruttoareal	10,5–12,5 m ² bruttoareal		
1989 til d.d.			4 m ² Leke- og oppholdsareal	5,3 m ² Leke- og oppholdsareal

En historisk oversikt

Barnehageloven av 1975 fastslo at kommunene hadde ansvaret for barnehagens drift og videre utbygging av barnehager. På den tiden hadde bare 3 %² av barn under skolepliktig alder barnehageplass, og det var store variasjoner i barnehagenes driftsformer. Mange barnehager holdt til i trange og uegnede lokaler, og utearealene kunne variere veldig i kvalitet og størrelse. Derfor ble arealbestemmelsene utdypet i forskrift til loven.

Det er to forhold knyttet til arealbestemmelser som er verd å merke seg fra 1975 og fram til dagens bestemmelser slik de ble

vedtatt i 1989. Når arealbestemmelsene ble endret fra bruttoareal til leke- og oppholdsareal i 1989 ble et understreket at «Arealberegningen ved fastsettelsen av leke- og oppholdsarealet skal ta utgangspunkt i de rommene som faktisk står til disposisjon for barnas aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet 2006: 14). Dette tydeliggjør at bruksarealet skal være det arealet barn skal kunne bruke gjennom hele barnehagedagen. Det arealet barna ikke kan bruke, skal heller ikke medregnes i leke- og oppholdsarealet.

Det andre forholdet som ble endret i 1989 var at arealkravet ikke lenger ble regulert av forskriften, men skal fastsettes av eier etter

en veiledende norm. Departementet har utarbeidet en veileder for godkjenning av barnehager (Kunnskapsdepartementet 2006). Til tross for denne oppmykingen er det grunn til å tro at den veiledende arealnormen etterleves hos de fleste barnehageeiere (se Barnehagefakta, Utdanningsdirektoratet.no).

Avdelingsstruktur, bemanningsnorm og stillingsbetegnelse

Det som kjennetegnet barnehager i 1970-årene var at de hadde nøktern standard, inndelt i en, to eller tre avdelinger som hver og en kunne sies å representere ideen om «to rom og kjøkken» (Wilhjelm 2013). Barnehagens indre organisering, som for eksempel inndeling i lekerom, avdelinger og grupper av barn, har ikke vært regulert gjennom lov om barnehager med forskrifter. Anbefalingen om inndeling i grupper på maksimum 25–30 barn ble presentert allerede i 1931 (Balke 1995: 248) med begrunnelse i barnets individuelle utvikling. Når barnehageloven kom i 1975 var gruppeinndeling allerede en innarbeidet praksis. Kanskje var det denne praksisen som dannet grunnlaget for bemanningsnormen som ble gitt i loven, 1 førskolelærer pr 16 barn over 3 år, og var barna under 3 år skulle de telle for to. En kan derfor si bemanningsnormen har vært med på å befeste en avdelingsinndeling i norske barnehager.

Normen for pedagogisk bemanning ble justert i forskriften til barnehageloven pr. 1.3.1984, slik at det skulle det være en førskolelærer pr 14–18 barn, og 7–9 under 3 år. Det er denne normen som fortsatt gjelder i 2016. Departementet har funnet det nødvendig å gi utdypende forklaringer for denne normen med et rundskriv og veileder om kravene til pedagogisk bemanning (Kunn-

sksdepartementet 2011). Utdypingen retter seg mot hvilken pedagogisk kompetanse som kan godkjennes, og hvilke oppgaver styrer og pedagogisk leder har for å planlegge og lede den samlede pedagogiske virksomhet. I Øieutvalget (NOU 2012: 1), oppnevnt av Stoltenbergregjeringen for å gi anbefalinger til en ny barnehagelov ble det fremmet forslag om å øke den pedagogiske bemanningen til 50 %, samtidig som utvalget foreslo å sikre en bemanningstetthet som sikrer en ansatt pr. tre barn under tre år, og en pr. seks barn over tre år. Dette kravet til økt pedagogisk bemanning førte til et barnehageopprop som ga 17.000 underskrifter (Utdanningsforbundet 2013), men kravet førte ikke fram til endringer. Fortsatt gjelder bestemmelsen om «Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet» (Kunnskapsdepartementet 2005, §18). Både tall fra SSB.no og data fra IRIS-rapporten (Vassenden m.fl. 2011: 6) tyder på at det er flere barn pr ansatt nå enn tidligere.

- Når det fysiske miljøet løftes fram i denne artikkelen bygger det på en forståelse av at sted, rom og materiell har betydning i menneskers liv og er medskapere av handling og aktivitet.

I lovendringen fra 1995 ble betegnelsen avdelingsleder byttet ut med pedagogisk leder. Dette kan synes som et politisk grep som har bidratt til en oppmykning av avdelings-tenkningen i norske barnehager. Med innføringen av stillingsbetegnelsen pedagogiske leder ga det signaler om at ledelse av det pedagogiske arbeidet ikke var begrenset til en avdeling, men var knyttet til hele barnehagens arbeid.

1990-årene – en tid med store endringer

1990-årene og videre inn på 2000-tallet var en tid med store endringer for barnehagene. I 1996 ble rammeplanen for barnehagen innført, noe som befestet barnehage som et sted for barn og ikke bare et velferdstilbud for foreldre. Det satte i gang et sterkere fokus på barnehagens innhold. Samtidig var det et enormt behov for barnehageplasser. Selv om et helt årskull ble fjernet fra barnehagene ved at det ble innført skolestart for seksåringer, var det likevel langt fram til full barnehagedekning. Departementet igangsatte *Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren* (1995–1997). Målsetningen med programmet var å bevisstgjøre og forberede kommunene og barnehagesektoren på endringer som skulle komme i tilknytningen til grunnskolereformen. Samtidig skulle de finne svar på optimal organisering for å få plass til flere barn under 3 år, tilpasse barnehagene til brukernes behov, dempe kostnadsveksten og bidra til endringer gjennom å presentere forslag, ideer og erfaringer. I denne perioden ble New Public Managements språkbruk innført i barnehagene. Foreldre ble omtalt som brukere og barn som ekvivalenter. Det var særlig ord som brukerorientering, brukermedvirkning, brukertilfredshet og brukerundersøkelser som oppsto i denne perioden. Personalet ble utfordret på endringskompetanse, skulle vise stor grad av endringsvilje og skulle styre etter suksesskriterier. Fleksibilitet ble det nye honnørordet og stabilitet mistet samtidig verdi.

Økende oppmerksomhet mot det fysiske miljøet i barnehagen

Det er mulig å identifisere økende interesse for barnehagens fysiske miljø i styrings-

dokumentene til barnehagen. I Rammeplan for barnehagen fra 1996 omtales det fysiske miljø på to korte avsnitt. «Barnehagens fysiske miljø innendørs og utendørs legger grunnlaget for barnas vekst og utvikling ved å gi muligheter for utforskning og læring» (Barne- og Familiedepartementet 1995: 115). Teksten har ingen direkte referanse til barnehageloven.

På samme tid ble også miljørettet helsevern for barn og unge innført som en forskrift til Plan- og bygningsloven noe som ga retningslinjer for inneklima og ventilasjon. Dette ble et kvalitetsløft for barns hverdagsliv i barnehagen, som samtidig gjorde det dyrere å bygge barnehager. Med innføring av miljørettet helsevern for barn og unge, også omtalt som barnas arbeidsmiljølov (Helse- og omsorgsdepartementet 1995), har nye barnehagebygg blitt bygd for flere barn for å holde kostnadene fordelt på hvert barn lave.

I 2006-utgaven av rammeplanen har teksten om fysisk miljø økt i omfang til nærmere en side, og en kan se at det fysiske miljø knyttes til pedagogisk tenkning. Her omtales «lek og varierte aktiviteter», «allsidig bevegelseserfaring», «sanseerfaring» og «muligheter for læring og mestring» (Kunnskapsdepartementet 2006, pkt. 1.8). Dette har referanse til §2 i Lov om barnehager (KD 2005).

I 2011-utgaven er teksten den samme, men her er det også en henvisning til formålsparagrafen, noe jeg tolker som en ytterligere understreking av at det fysiske miljø skal gjenspeile de verdier som ligger til grunn for barnehagene i Norge og de målsetninger som er for innholdet.

I høringsutkastet til ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet 2016) er alle direkte henvisninger til barnehageloven fjernet, også i det korte avsnittet om fysisk miljø. Dette ser jeg som et tilbakeslag for en prak-

sis som skal virkeliggjøre samfunnsmandatet og formålet med barnehagen, og sikre at lovens paragrafer vil være en rettesnor for planlegging og gjennomføring av pedagogisk arbeid. Å fjerne de direkte henvisningene kan skape en avstand til lovteksten og gjøre at loven oppleves som mindre forpliktende (se også Bae 2016).

Fra 1975 til 2016

De konkrete bestemmelsene i lov og rammeplan som angår fysiske rammebetingelser er overraskende stabile både når det gjelder arealkravene og bemanning. Samtidig har det fysiske miljøet blitt skrevet inn i styringsdokumentene som noe som skal uttrykke pedagogiske målsetninger og verdier.

Avdelingsbarnehager kjennetegnes med at avdelingene er relativt like med to rom, eget bad og toalett, garderobe og et minikjøkken (Wilhjelm 2013). Barnegruppene er som regel på 18 eller 9 barn og bemanningen er en pedagogisk leder og to fagarbeidere og/eller assistenter. Betegnelsene basebarnehager, avdelingsløse barnehager og sonebarnehager er vanskeligere å definere klart (Evenstad 2010), men kjennetegn kan være at disse barnehagene har større barnegrupper, flere spesialrom og bruker rommene i barnehagen på en mer fleksibel måte (Dahl og Evenstad 2012; Seland 2009; Wilhjelm 2013).

- Men kravene til systematikk, struktur, dokumentasjon og progresjon kan også være med på å forstyrre arbeidsmåtene i barnehagen i retning av skolens mål, innhold og arbeidsmåter.

Gulbrandsen og Eliassen (2013) viser til at 80–85 % av barnehagene er organisert som

avdelingsbarnehage og tall fra IRIS-undersøkelsen (Vassenden m.fl. 2011) viser at flertallet av barnehager bygget etter 2005 er organisert helt eller delvis som avdelingsfrie eller med en mellomform av avdelingsbasert/avdelingsløs.

Mulige implikasjoner for barns lek i barnehagen

På bakgrunn av de endringer i styringsdokumentene som er skissert i første del av artikkelen, er det to områder jeg vil løfte fram og diskutere som vilkår for leken i barnehagen. Det ene området er endringer i barnehagens innhold. I 1975 sto førskolelærerne fritt til selv å bestemme det daglige innholdet. Barnehagen var først og fremst et sosialt velferdsgode for foreldre, og skulle «gi barn et godt miljø med vekt på lek og samvær med andre barn og voksne [...] og gi barna selvutfoldelse gjennom allsidige leke- og aktivitetsmuligheter» (Lov om barnehager 1975: 7). Det ga barnehagelærerne stor frihet til selv å utforme innholdet. Etter overgang til Kunnskapsdepartementet i 2006 har barnehager som pedagogisk institusjon og barnehagelærere som en profesjon fått større legitimitet og samtidig større styring (Greve, Jansen og Solheim 2014). I den gjeldende rammeplan (Kunnskapsdepartementet 2011) er det sju fagområder som barna bli kjent med i barnehagen, og som skal ses i sammenheng med de fagene barna senere møter i skolen. Innen hvert fagområde er det mål for hvordan barnehagen skal arbeide med områdene, og de skal gi «barna gode opplevelser, erfaringer og læring, motivasjon til å lære mer» (Kunnskapsdepartementet 2011: 27).

De siste tiårets offentlige utredninger³, og Stortingsmeldinger om barnehager⁴ viser økte forventninger og krav til strukturerte

og systematiske læringsaktiviteter i barnehagen. Dette er fulgt opp gjennom nasjonale satsninger som blant annet *Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving* og *Tett på realfag. Nasjonal strategi for realfag i barnehagen* (se Utdanningsdirektoratet.no), noe som viser til sammenhengen mellom læringsinnholdet i barnehagen og det barna skal møte som skolefag. Kompetente barnehagelærere med godt faglig skjønn vil kunne omsette dette til aktiviteter som ivaretar barnehagebarns læringsformer og som kan være med på å utvide barnas leketemaer. Men kravene til systematikk, struktur, dokumentasjon og progresjon kan også være med på å forstyrre arbeidsmåtene i barnehagen i retning av skolens mål, innhold og arbeidsmåter. Slik kan leken som egenverdi og mål i seg selv bli fortrent. Å leke kan bli noe som barn blir henvist til i de små mellomrommene mellom en aktivitet og en annen.

Det andre området som jeg vil peke på som innebærer en betydelig endring etter 1975 er barnehagens størrelse. Barnehagebyggene rommer stadig flere barn og med de store barnehagene har den tradisjonelle avdelingsstrukturen blitt utfordret. Avdelinger som ofte har vært organisert rundt et hovedrom og to små lekerom med en fast personalgruppe (Seland 2009) har blitt endret til mindre baserom og flere fellesrom og spesialrom (Vassenden 2011). Selv om det fortsatt er avdelinger som dominerer som organisasjonsform i norske barnehager så viser evaluering av rammeplanen (Østrem m.fl. 2009) at mange barnehager i større grad innreder rommene i lys av rammeplanens fagområder og at barnehagelærere er opp-tatt av at rommene skal kommunisere et budskap om hvilke aktiviteter som kan foregå i de ulike rommene (Østrem m.fl. 2009: 132). I Anita Berges studie *Barnehagen i en*

brytningstid (Berge 2015), viser Berge hvordan en teknisk diskurs tar plass når mange barn, ansatte og aktiviteter skal organiseres i tid og rom, og hvordan *effektiv gjennomføring* blir det oppfattede målet, mer enn en meningsfull hverdag. Voksenledede aktiviteter i ulike grupper innebærer en stram timeplan, og små endringer i personalet tvinger fram en ytterligere trangere plan. Det blir et finmasket nett av tidsfrister, som gjør at dagsrytmen fortettes og mellomrommene mellom aktivitetene forsvinner. Det er lite anledning til å forfølge en ide eller fordype seg i et samspill over lengre tid (Berge 2015: 151).

Disse to områdene; et økt krav til systematisk arbeid med et faglig innhold og en stor og kompleks organisering av barnehagen, ser jeg som de områdene som kan være med på å true lekens vilkår i barnehagen.

Barns lekeerfaringer i barnehagen

I min studie om barns lekeerfaringer med rom og materialitet i barnehagen (Nordtømme 2016) gjennomførte jeg et feltarbeid i to barnehager med til sammen 8 avdelinger for barn fra 2–5 år. Begge barnehagene var kommunale barnehager, som definerte seg som avdelingsbarnehager. En av barnehagene hadde organisert rom og materiell på en måte som lå nært opp til det som ofte kjennetegnes som baseorganisering. Studiens teorigrunnlag bygger på kroppsfenomenologien, som legger vekt på menneskets sanselige, kroppslige erfaringsverden (Merleau-Ponty 1962, 1968; Løkken 2000). I studien har jeg søkt å utforske betydningssammenhenger mellom rommene og materiellet og barns muligheter til lek. Og videre inngår kartlegging av rom, og deltakende observa-

sjoner av barnas lekeerfaringer i barnehagens rom.

Funn fra min studie viser at hovedrommene i avdelingene retter seg særlig mot det jeg vil kalle læringsaktiviteter. I disse rommene var det bord og stoler som dominerte i arealet. Veggene var dekorert med alfabetets bokstaver plassert høyt oppe på veggene, sammen med tall og tall-symboler. Materialene barna kunne bruke til lek og aktiviteter, var rene og ryddige slik at de lett kunne lagres i hyller. Små biler og utstyr til å bygge togbaner var plassert i kasser på gulvet. Ingen av de åtte hovedrommene hadde utledningstøy, dukker, dukkevogner eller «familiekrok»-utstyr. Det fantes heller ikke gjenbruksmaterialer eller stofflige materialer som tepper og utledningstøy. Hovedrommene ga derfor stramme rammer for hva slags lek som var mulig. Den fabulerende, kreative, kroppslige og improvisatoriske leken var det ikke plass for og heller ikke oppmuntret til. Materialer og rom til denne type lek måtte barna oppsøke i tilstøtende eller fjerne spesial-lekerom.

Dette ga ganske ulike vilkår for lekeerfaringer for små og store barn. De eldste barna hadde stor aksjonsradius og kunne med letthet bevege seg rundt i barnehagen, oppsøke rom og materialer for å realisere lekeideer, eller bli inspirert av rom og materialer de oppdaget på sine streiftog gjennom barnehagen. De yngste barna i gruppene var mer opptatt av hvor de trygge og kjente ansatte var, enn hvor de fant inspirerende lekerom eller lekemateriell. Det gjorde at de yngste lekte med det som var tilgjengelig, selv om materialet ikke i utgangspunktet appellerte til lek. Mye av de yngste barnas aktiviteter i hovedrommet var å klatre opp på hyller og i vinduskarmer, oppsøke de eldre barnas lek som tilskuere og ellers streife rundt. Deres muligheter til å oppsøke mer interessante lekerom ble

først realisert når en ansatt tok initiativ til å ta barna med til disse rommene.

Liknende funn i doktorgradsstudiene til Seland (2009) og Berge (2015) og fra IRIS-rapportene om *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet* (Vassenden m.fl. 2011) og FAFO's rapport *Har barn det bra i store barnehager?* (Bråten m.fl. 2015) viser at de eldste barna mestrer de store barnehagene godt og drar nytte av et variert innhold, store areal, spesialiserte rom og utstyr, og takler ulike samspillskonstellasjoner. Det mer bekymringsfulle er at de yngre barna opplever relativt fattige vilkår for utfoldelse i lek. Dette gjelder ikke bare de yngste barna, men også de som trenger ekstra støtte og strever med å gjøre seg kjent i komplekse strukturer. Disse funnene innebærer at det må være større oppmerksomhet mot hvordan alle barn kan ha tilgang til et variert lekemiljø, og de viser at det er nødvendig med økt oppmerksomhet mot lekens vilkår i barnehagen.

Nyere lekforsknings bidrag til forståelsen av lek

Fra min studie om barns lekeerfaringer med rom og materialitet har jeg funn som viser at barn skaper virtuelle rammer rundt leken, og lekimpulsen ivaretas gjennom en sterk tilstedeværelse og fellesskap. Men rammen rundt lekeopplevelsen er sårbar og kan lett gå i oppløsning. Barna oppsøker også steder og rom som er utenfor barnehageansattes blikk og kontroll. I disse rommene eller krokene slapper de av, deler fortellinger og fantasier, og uttrykker frihet og fellesskap. Det er ikke alltid barna vil eksponere alle sine ideer og lek for hele barnegruppen og de ansatte. De oppsøker derfor rom og steder de kan være frie, dele hemmeligheter eller kjenne på spenningen ved å være der de kanskje ikke har lov til å

være (Nordtømme 2016). Dette har betydning for både opplevelsen og fellesskapet. Hvis leken eller invitasjon til lek blir forstyrret på grunn av manglende tid, skiftende aktiviteter eller veiledning fra en barnehagelærer, kan det være vanskelig å finne en som svarer på lekeinvitasjonen. Det lekende samspillet som oppstår her-og-nå kan stå i fare for å ikke bli verdsatt innenfor en effektiv drift av barnehagedagen.

Helle Karoffs lekforskning har bidratt med nye begreper for lekens ubestemmelighet ut fra et estetisk perspektiv (Karoff 2010). Hennes forskning har et grunnlag i filosofene Schiller, Merleau-Ponty og Heideggers arbeider, når hun løfter fram begrepet *stemning* og leken som *stemningspraksis* (Karoff 2010: 181). Hun understreker at stemning i denne sammenheng ses som et sosialt forhold, og at lekestemning derfor handler om tilstedeværelse, stemningsfellesskap, åpenhet og meningsproduksjon. Stemningen kan være en invitasjon til noe, uten å vite hva dette vil bli, eller hvor det vil ende (Karoff 2010: 182). Og stemningen er avhengig av spenningen for at leken skal bli en meningsproduksjon. Karoff bruker *det farefulle* for å understreke spenningen. Det farefulle kan være knyttet til fysisk lek, men handler i like stor grad om å opprettholde meningsproduksjonen. For liten spenning vil gli over i kjedsomhet (Karoff 2014: 29–32).

Å være barn i barnehagen handler i stor grad om å bevege seg mellom noen ytterpunkter som kan representere orden og uorden, tvang og frihet. Lekforskerne Einar Sundsdal og Maria Øksnes (2015) argumenterer for å gi tid og rom for spontan lek, og viser til barns rett til hvile, fritid og lek som er nedfelt i FNs barnekonvensjon, artikkel 31. De viser også til FNs komite for barns rettigheter i 2013 som presenterer en bekymring for hvordan investeringer i norske barnehager først og fremst er rettet

mot strukturerte aktiviteter og et økende akademisk press (Sundsdal og Øksnes 2015: 2). Leken er en værensform for barn, noe som oppstår i øyeblikket og raskt kan bli brutt når effektivitet og struktur dominerer.

Når en lekestemning skapes og en invitasjon fra et barn til et annet blir besvart og ført videre, vil det være avgjørende at det er en holdning og en aksept for barnas lekende samspill (Bae 2012). Det kan kreve stort mot å forfølge impulsen og lekelysten. Lekforskeren Brian Sutton-Smith (2005) har beskrevet at lekens viktigste kjennetegn er å ha det moro. Han har også betegnet leken som *mot*, og sier «det krever mot å leke» (Sutton-Smith 2005: xv; Gulløv og Højlund 2005). Leken kan altså forstås som en slags motgift mot alle de farer og begrensninger livet er fullt av barns latter, bevegelse og fantasifulle aksjoner kan være vanskelig å tolke som meningsproduksjon om ikke de ansatte retter sin tilstedeværelse og oppmerksomhet mot lekens egenverdi og formålsfrihet. Berit Bae (2012) og Monica Seland (2013) beskriver begge leken som barns motstand og en form for demokratiske ytring. Leken kan være et «nei» og en måte å si at «dette passer ikke». Leken kan da bli barnas motsvar til den institusjonelle makten. Dette fordrer både en holdning til lekens verdi og kunnskaper om barns uttrykksmåter, slik at ikke barns lekende ytringer blir oppfattet som atferdsproblemer og manglende sosiale ferdigheter.

Berges studie (2015) viser at regler og rutiner vokser i omfang i store barnehager, sammenlignet med de mindre. Hensikten med regler og rutiner er å skape en sosial orden som gjør det mulig for mennesker å bevege seg innenfor institusjonen med en viss forutsigelighet (Gulløv og Højlund 2005). Spørsmålet blir om hverdagen kan bli så styrt av rutineene at det som i utgangs-

punktet kunne være forutsigelighet, heller blir en opplevelse av tvang. Den sosiale orden i store barnehager kan bli kampen mot tiden og ikke en praksis som fremmer muligheter for en god hverdag med plass for egeninitiert lek.

Lekens egenverdi i framtidens barnehage?

Hvilke muligheter er det for å styrke lekens egenverdi når barnehagens innhold og praksis skal virkeliggjøres? Leken som egenverdi og som formålsfri kan ikke planlegges og gjøres til gjenstand for gitte kompetansekrav eller ferdighetsbeskrivelser. Det vil være vanskelig for barn å erfare leken som fri og overskridende innenfor et tidsregime som splitter opp den tilgjengelige tiden i faste aktiviteter og gjøremål. I tråd med det jeg tidligere har tatt opp i artikkelen vil jeg argumentere for at skal barns rettigheter til medvirkning og aktiv deltakelse gjennom lek gjøres gjeldende, må det en ny satsning til. Det må være en satsning som sikrer at leken blir verdsatt først og fremst som barnas værensforn og uttrykk, men også kan forstås som en dialog med verden, og som en kommentar til verden og hverdagen. Tidlig innsats kan bli denne satsningen. Men da må meningsinnholdet i begrepet endres. Til nå har hensikten vært å oppdage og hindre feilutvikling som kan føre til alvorlige problemer i skolen og videregående opplæring. Den betydningen jeg vil legge i tidlig innsats er vern om lekes egenverdi for små barn og tid til å leke. Dag Nome (2016) skriver at det er på tide å fylle begrepet *tidlig innsats* med noe annet enn optimalisering av læring så tidlig som mulig. I denne sammenheng kan det være nødvendig å se til filosofen Schiller og hans utsagn om at «kun når mennesket leker er det fullt og helt menneske»

(Schiller i Karoff og Jessen 2014: 13). At innsatsen for barn i barnehage rettes mot tid, fleksibel organisering og gode vilkår for formålsfri lek, kan sikre at det som har vært verdifullt ikke går tapt barnehagens nye virksomhet.

Oppsummering

Med et tilbakeblikk på hvordan styringsdokumentene som regulerer barnehagedriften i Norge har endret seg i løpet av de siste 40 årene, har det vist seg at bestemmelsene knyttet til areal og bemanning har vært overraskende stabile i denne tidsperioden. Likevel erfarer det at barnehagene har gjennomgått store forandringer både innholdsmessig og i organisering og størrelse. Det viser seg at styringsdokumentene alene ikke endrer praksis. Fagpolitiske strømninger som uttrykkes i utredninger, stortingsmeldinger og departementets valg av satsningsområder har hatt betydning for utformingen av barnehagene.

- Leken er en værensforn for barn, noe som oppstår i øyeblikket og raskt kan bli brutt når effektivitet og struktur dominerer.

Diskusjonen om lekens plass i barnehagen har pekt på flere forhold som kan være begrensninger for den formålsfrie leken i barnehagen. Det er større forventninger om strukturerte læringsaktiviteter og krav til dokumentasjon og vurdering. Barnehagene har en stadig mer kompleks organisering. Og disse forholdene kan være en trussel mot det som har kjennetegnet en norsk barnehagetradisjon der lek, læring, omsorg og danning har dannet en helhet i forståelsen av barn. Det kan synes som at ut-

danningstenkningen som etterspør systematikk, generelle anvisninger og organiserte aktiviteter har fått stort råderom i utviklingen av barnehagen og at leken og

danningsperspektivet har kommet i skyggen. Det er nødvendig å hente fram ny forskning om lekens egenverdi og gi tiden til å leke tilbake til barna.

Noter

¹ Denne artikkelen er en lett bearbeidet versjon av prøveforelesningen «Barnehagen i endring – innhold, organisering og fysiske rammebetingelser» som ble holdt i forbindelse med doktorgradsdisputas ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU 25.1.2016. Et sammendrag av avhandlingen er trykt i *Barn* nr 1 2016.

² NOU 2007: 6 Formål for framtida, s. 56.

³ Blant andre NOU 2010:8 Med forskertrang og lekelyst.

⁴ Blant andre St.meld. 19 (2015–2016) Tid for lek og læring.

Litteratur

Bae, B. 2012. Kraften i lekende samspill. I: Bae, B., red. *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette*: 33–56. Bergen: Fagbokforlaget.

Bae, B. 2016. En bedre rammeplan? Enda tid til forbedringer. *Utdanningsnytt.no* 27.10.2016 <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/oktober/en-bedre-rammeplan-enda-tid-til-forbedringer> lest 30.10.16.

Barne- og familiedepartementet. 1995. *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Balke, E. 1995. *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehage*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, A. 2015. *Barnehage i en brytningstid. Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen*. (Doktoravhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Bråten, B., Hovdenak, I. M., Haakestad, H. og Sønsterudbråten, S. 2015. Har barn det bra i store barnehager? *Fafo-rapport 2015:48*.

Dahl, B. & Evenstad, R. 2012. Arkitektur og pedagogikk; fokus på sammenhenger mellom barnehagebyggets organisering og pedagogisk virksomhet. I: A. Krogstad, Hansen, G.K., Høyland, K., Moser, T., red. *Rom for barnehage – et flerfaglig perspektiv på barnehagens fysiske miljø*: 285–302. Bergen: Fagbokforlaget.

Evenstad, R. 2010. Begrepsforvirring om basebarnehager. *Første Steg* nr. 1/2010. Oslo: Utdanningsforbundet. Forbruker- og administrasjonsdepartementet. 1975. *Lov om barnehager*. Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet.

Greve, A., Jansen, T. T. og Solheim, M. 2014. *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gulbrandsen, L. og Eliassen, E. 2013. Kvalitet i barnehager: rapport fra en undersøkelse om strukturell kvalitet høsten 2012. *NOVA* nr. 1/2013.

Gulløv, E. og Højlund, S. 2005. Materialitetens pædagogiske kraft. I: K. Larsen, red. *Arkitektur, krop og læring*: 21–43. København: Hans Reitzels Forlag.

Helse- og omsorgsdepartementet. 1995. Forskrift om miljørettet helsevern for barn og unge m.v. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.

Karoff, H. S. 2010. *Lek som stemningspraksis*. (Doktoravhandling), Aalborg: Aalborg Universitet.

Karoff, H. S. 2014. Legestemninger og det farefulle. I: Rasmussen, H. T., red. *På spor etter lek: Lek under moderne vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Karoff, H. S. og Jessen, C. 2014. *Tekster om leg*. København: Akademisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. 2005. *Lov om barnehager*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/>
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Godkjenning av barnehager. Veileder*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2016. Høringsutkast pr. 20.10.2016 til Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Løkken, G. 2000. *Toddler Peer Culture: The Social Style of One and Two Year Old Body-Subjects in Everyday Interaction* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.
- Merleau-Ponty, M. 1962. *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. 1968. *The Visible and the Invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- Nome, D. 2016. Kampen om begrepet «tidlig innsats». *Blogginlegg 03.10.16* <http://godmorgenallesammen.blogspot.no/2016/10/kampen-om-begrepet-tidlig-innsats.html> lest: 20.11.16.
- Nordtømme, S. 2016. *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk. En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet*. (Doktoravhandling). Kongsberg: Høgskolen i Sørøst-Norge.
- NOU 2012:1. 2012. *Til barns beste*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Seland, M. 2009. *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. (Doktoravhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Seland, M. 2013. «Nei! Jeg vil ikke!»: Hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres dannelse til demokrati? I: A. Greve, S. Mørreaunet og N. Winger, red. *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*: 163–175. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sundsdal, E. og Øksnes, M. 2015. Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Bind 1/2015.
- Sutton-Smith, B. 2005. Foreword: Play as a fantasy of emergency. I: Johnsen, J., Christie, J. og Wardle, F., red. *Play, development and early education*: xiii-xv. Boston: Pearson Education.
- Utdanningsforbundet 2013. Fikk 17.000 underskrifter. <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Leverer-barnehageopporet> lest: 20.11.16.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. og Abrahamsen, G. 2011. *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*. IRIS-rapport 2011: 029.
- Wilhjelm, H. 2013. *Barnehagen – hus og hage fra 1630 til 2010*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. og Tholin, K. R. 2009. *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Bind 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Solveig Nordtømme er utdannet førskolelærer og har mange års erfaring fra arbeid i barnehagen. Hun er nå førsteamanuensis ved Institutt for barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap ved Høgskolen i Sørøst-Norge og underviser på barnehagelærerutdanningen. Hennes faglige interesser er knyttet til barnehagens rom og materialitet, barns lek og deltakelsesprosesser.

Solveig Nordtømme, Høgskolen i Sørøst-Norge, Postboks 235, NO-3603 Kongsberg, Norge. E-mail: solveig.nordtomme@hvbv.no