

Skundberg, Ø. (2022). Lekens instrumentelle verdi. Fire eksempler fra praktisk-pedagogisk litteratur. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 27–41). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010302>

Kapittel 2

Lekens instrumentelle verdi

Fire eksempler fra praktisk-pedagogisk litteratur

Øystein Skundberg

Sammendrag: *I norsk barnehagetradisjon tillegges barns frie lek stor egenverdi. I løpet av de siste 30 år har politiske og ideologiske endringer på barnehagefeltet medført økte forventninger til at barnehagens pedagogiske arbeid også skal skape mer konkrete læringserfaringer og læringsresultater (Johansson, 2020). Dette har skapt en avstand og en ideologisk konflikt mellom en dannelespedagogisk og en læringspedagogisk retning i barnehagepedagogikken, der representanter for den første forsvarer lekens egenverdi fristilt fra instrumentelle mål, og den andre utvikler evidensbasert lekpedagogikk som har skoleforberedende læring som et av sine siktemål.*

Denne artikkelens hensikt er å undersøke hvordan fire eksempler på norsk praktisk-pedagogisk litteratur om lek i barnehagen i perioden 1986–2020 fremstiller lekens verdi og hensikt, og hvordan de gjenspeiler en utvikling mot (og til dels viser motstand mot) et økt læringsfokus i barnehagen. På bakgrunn av Strands (2007) analyse av den norske barnehagepedagogikkens epistemo-

logi vil jeg diskutere hvordan lek i disse kildene blir tildelt en pragmatisk instrumentell verdi og ikke bare en egenverdi. Jeg vil derfor nyansere polariseringen mellom egenverdi og instrumentell verdi, og argumentere for at denne litteraturen også bygger på en normativ pedagogisk instrumentalisme.

Nøkkelord: barnehage, lek, verdi

Abstract: *Children's free play has a prominent position in the Norwegian ECEC tradition. Over the last 30 years, political and ideological changes in the ECEC field have increased expectations of the learning outcomes of kindergarten pedagogical activity (Johansson, 2020). This has created a gap and conflict between pedagogical ideals of ECEC as self-cultivation and Bildung, and of ECEC as a preparatory learning arena. The former perspective holds that free play has an intrinsic value and should not be a means to an end, whereas the latter develops evidence-based learning strategies that employs play and has school readiness as an end.*

The purpose of this article is to examine how four examples of Norwegian practical educational literature about play in kindergarten understand the value and the function of free play, and to examine how they reflect both a movement towards (and a resistance against) the increased focus on concrete learning. Drawing on Strands (2007) analysis of the epistemology of Norwegian ECEC pedagogy, I will discuss how these sources not only attribute free play an intrinsic value, but also a pragmatic instrumentalistic value. Thus, I will attempt to argue that the polarization between value as intrinsic and value as instrumentalistic in the case of free play needs to be nuanced.

Keywords: kindergarten, play, value

Innledning

Hvorfor er lek i barnehagen verdifullt? Dette har i flere år vært et mye omdiskutert og viktig spørsmål som pedagogisk fagdebatt og faglitteratur i økende grad har besvart ved å fremheve lekens egenverdi.

At lek har en egenverdi har blitt brukt som et argument mot at frilek

i barnehagen skal struktureres for å oppnå forhåndsbestemte læringsresultater (Nome, 2020), mot bruk av læringsfokuserede pedagogiske programmer (Sundsdal & Øksnes, 2018, 2018b), eller for å hevde at lekens læringsmuligheter må utnyttes (Johansson & Samuelsson, 2009).

Norsk barnehagepedagogikk bygger på en generelt lekeorientert tradisjon. Men fra 1990-tallet ble lekens egenverdi et kjerneargument i en diskurs som særlig oppsto som følge av protester fra det barnehagepedagogiske fagfeltet og profesjonen, mot en pedagogisk utvikling som ble oppfattet som uforenlig med denne tradisjonen. Protestene rettet seg for eksempel mot signalene i Stortingsmelding 19 (2015–2016) og innføringen av skoleforberedende aktiviteter, obligatorisk kartlegging og vurdering, samt innføringen av standardiserte programmer som skulle sikre målbare og forutsigbare læringsresultater.

Oppfatninger om lek nedfelles i faglitteraturen som omhandler den. I dette kapittelet spør vi derfor om vi gjennom fire eksempler fra norsk praktisk-pedagogisk litteratur fra mellom 1986 og 2020 kan se hvilken verdi lek har blitt tillagt. Begrepet verdi blir ikke alltid brukt eksplisitt i de fire bøkene, men de begrunner likevel lekens prioriterte plass i barnehagens pedagogikk med å si både noe deskriptivt om hva lek *er*, og noe funksjonelt om hva lek *gjør*. Verdsettingen ligger i tolkningen av lekens kjennetegn og effekter. Hvordan uttrykker bøkene dette, og forandrer forklaringen seg over den perioden?

Lek i norsk barnehagetradisjon

Bennett (2010) skiller mellom den skoleforberedende og læreplanlojale «preschool»-tradisjonen i den engelskspråklige kultursfære, og den nord-europeiske sosialpedagogiske barnehagetradisjonen. Nordiske barnehager vektlegger sosiale, estetiske og relasjonelle ferdigheter fremfor akademiske, og har tradisjonelt gitt mye tid til «formålsløs» lek (Nordtømme, 2016; Johansson, 2020). Det dominerende læringssynet er helhetlig, læringen skjer i uformelle og ikke-strukturerte kontekster (Nome, 2020), og begrepet «undervisning» brukes mindre i norsk enn i svensk sammenheng (Sæbbe & Samuelsson, 2017).

Ifølge Sutton-Smith (1997) finnes det alltid flere forståelser om hva lek er

og tjener til, men tradisjonelt sett har pedagogisk litteratur verdsatt lek av to grunner: Fordi den uttrykker barnets naturlige «virksomhetsdrift», og fordi barnet gjennom utforskende lek dyktiggjør seg til fremtiden (Smith, 2009, s. 22f). Fröbel tilla leken stor verdi, men mente at pedagogen skulle veilede den ved å imitere barnets lek slik at barnet deretter imiterte pedagogen (Balke, 1995). På 1920- og 30-tallet var den norske barnehagepedagogikken teoretisk forankret i den nye barnpsykologien. Den tyske barnpsykologen Hildegard Hetzer skrev i *Barn og lek* (1937) at leken var verdifull fordi den var et «livsbehov» for småbarn, og at man ikke kunne se den som «unyttig» selv om den ikke hadde noen hensikt som var forståelig for den voksne. Nøyaktig samme poeng om lekens viktighet til tross for sin tilsynelatende unyttighet ble gjentatt i senere praktisk-pedagogisk litteratur. I håndboken *Målrettet arbeid i barnehagen* (1983), som var sentral i utformingen av den første rammeplanen for barnehagen, omtales leken som en unik aktivitet som de voksne må forholde seg respektfullt oppmerksomt overfor (s. 84). Altså forsvarte ikke nødvendigvis pedagogikken leken mot den oppfatning at den ikke medførte læring, men mot oppfatningen om at lek var det motsatte av arbeid og derfor «unyttig» (Kolbenstvedt, 1974, s. 30). I denne perioden kom også det utviklingspsykologiske teorigrunnlaget for lekpedagogikken under kritikk. Det ble gradvis erstattet med sosiokulturelle og postmoderne perspektiver (Johansson, 2020; Søbstad & Leinum, 1997), også i barnehagelærerutdanningenes pensumlistor (Strand, 2007).

Trusselen mot leken

Til tross for den statusen leken har hatt i norske barnehager, har dens prioriterte plass lenge blitt oppfattet som truet. Før 1990-tallet så man utarminingen eller forringelsen av fysisk bomiljø, dårlige utelekeplasser, trafikkfarlige nabolag, foreldre i full jobb eller kulturell understimulering som en trussel mot barns frie lek, slik det blir beskrevet hos Kolbenstvedt (1974), Åm (1989) og Balke (1982).

I løpet av 1990- og begynnelsen av 2000-tallet kom så egenverdiargumentet tydeligere inn i leklitteraturen. Dette skjedde parallelt med at reformer, politisk-byråkratiske føringer eller krav om rutinemessige kartlegginger og skoleforberedende læringsaktiviteter ble oppfattet som nye trusler

mot lekens plass (Pettersvold & Østrem, 2018; Nordtømme, 2016; Ahrenkiel, 2015; Melby-Lervåg, 2020). Gjennom politiske føringer fra barnehage-loven (1975), fra seksårsreformen (1997), barnehagens innplassering under Utdanningsdepartementet (2006) og innføring av rammeplanens fagområder (2017), foregikk det både i Norge og Danmark en dreining mot det Sommer (2015) kaller en kognitivt orientert pedagogikk, altså et ønske om at barn skulle lære mer i barnehagen. Dette gjenspeilet en internasjonal utvikling der barnehager og pedagoger havnet i spagat mellom dannelsespedagogikk på en side og skoleforberedelse på den andre («skolifisering», f.eks. Gopnik, 2011; Gunnarsdottir, 2014; Johansson, 2020; Rentzou et al., 2019). Karila (2012) skrev at oppmerksomheten rundt kvalitet i nordiske barnehager i tiden etter 2000 hovedsakelig handlet om muligheten for «predefined outcomes», ved å bruke måleverktøy, læreplaner, akkreditering og best practice-oppskrifter. Dette bygde på oppfatningen om at barnehagetiden var en investering i fremtiden, og derfor burde barna utvikle nyttige ferdigheter og kompetanser.

Fri lek i barnehagen ble dermed i økende grad oppfattet av de praktiske pedagogene som noe som måtte forsvares som verdifullt (jf. f.eks. Öhman, 2020). Det ble ansett som etisk uheldig å målstyre lek for å utvikle akademisk læring eller kunnskap, fordi frihet til lek er en *rettighet* barn har ifølge FNs barnekonvensjon, artikkel 31 (McKendrick et al., 2018; Sundsdal & Øksnes, 2015). Selv om norske lærere prinsipielt er enige om at overgangen fra barnehage til skole skal bindes sammen med utstrakt bruk av lek (Hølland, Bjørnstad, Dalland & Sundtjønn, 2021), så har begrepene læring og lek ofte blitt satt opp mot hverandre som gjensidig utelukkende. Evidensbaserte læringsprogrammer basert på «veiledet lek» eller «lekbasert læring» som Agderprosjektet (UiS 2021, jf. også Størksen, 2018) har møtt kritikk for å nedvurdere spontan lek. Samtidig har tilhengerne av lekbasert læring hevdet at denne metoden plasserer seg midt mellom fri lek og instruksjon, i den hensikt å utvikle «akademiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter» (Lenes & Braak, 2016).

Den økende polariseringen mellom et skoleforberedende og et dannelsesorientert perspektiv i forhold til lekpedagogikk ble reflektert i faglitteraturen og kan forklare hvorfor egenverdi-argumentet ble stadig mer aktualisert i fagdebatt og -litteratur.

Indre og ytre verdi

Begrepet egenverdi brukes på generell basis synonymt med indre verdi, og som motsetning til en ytre verdi. Hvis noe har en ytre verdi, er det verdifullt som middel for å realisere noe annet, utenfor seg selv. Det har nytteverdi fordi det kan brukes til noe. For eksempel har en venstresko kun verdi i selskap med en høyresko. Indre verdi, derimot, vil si at noe er verdifullt for oss selv om det ikke brukes til å oppnå noe annet eller fører til noe, eller at det er ureduserbart verdifullt, som liv og helse (Zimmerman & Bradley, 2019). Dersom det «nyttige» kommer som en bieffekt (eller *epifenomen*) av noe som allerede har en verdi, er det en *avledet* verdi.

Hvis man gjør bruk av barns lek, eller motivasjon for lek, for å oppnå noe som ligger utenfor deres horisont, i fremtiden eller for å produsere målbar kunnskap, hevder Sundsdal og Øksnes (2017) det ikke er lek i det hele tatt, eller i beste fall en bruk av lekens avledede verdi. De mener at enkelte ting må ha en egenverdi uavhengig av om det får håndfaste effekter eller ikke, og at leken, som barns mest grunnleggende aktivitet, ikke kan verdsettes ut fra sin eventuelle læringsgevinst. Sundsdal og Øksnes (2017; 2018; 2018b) mener intervensjonen, målstyringen eller registrering av leken av pedagogen, f.eks. i form av «lekbasert læring», er instrumentelt og forvandler aktiviteten til ikke-lek.

Verdien vi setter på noe, er ikke kun indre eller ytre. Noen ting har verdi fordi de oppfyller sin egen hensikt på en god måte. John Dewey (1939) mente dette gir noe en *pragmatisk* verdi. Dewey definerte lek som en aktivitet som var gledesfylt uten å ha et endelig mål. Leken har en iboende hensikt eller en styrende idé, men er samtidig organisk foranderlig, og barnet utformer bevisst aktiviteten i tråd med denne ideen. Lekens pragmatiske verdi vises i form av om den er interessant nok for barnet til å fortsette å leke. Ifølge Dewey var den avledede pedagogiske verdien av leken at den også lærer barn om den verden de lever i (Dennis, 1970).

Det kan derfor være hensiktsmessig å spørre hvem lek har verdi *for*. For barnet er leken *autotelisk*, den har seg selv som mål og hensikt. Men for pedagogen er leken *heterotelisk*, den har også ytre og fremtidige mål og hensikter fordi den utgjør så stor del av barnehagens virksomhet og representerer så store pedagogiske muligheter (jf. Grimen, 2008, s. 78).

Noen eksempler fra leklitteraturen

Med utgangspunkt i fire eksempler fra leklitteraturen vil jeg forsøke å vise hvordan leken i norsk praktisk-pedagogisk litteratur blir tildelt verdi ut fra både hvilken funksjon den har for barnet, og ut fra dens antatte pedagogiske nyttevirksomheter. Samtidig vil jeg peke på hvordan den omtalte lekepedagogikken endres fra et målrettet kognitivt perspektiv til et relasjonelt og menneskedannende perspektiv.

Toril Strand (2006, s. 81) hevder i sin analyse av den norske barnehagepedagogikkens gyldighetsnormer at den hadde en svak epistemologisk status. Kunnskapen i barnehagepedagogikkens fagtekster ble gjerne legitimert gjennom referanser til andre fagfelt, og mange sentrale fagforfattere hadde forankring i andre fag. Diskurs og debatt innad i det barnehagepedagogiske feltet forsterket og belønnet enighet, konformitet og ortodokse praksiser for å beskytte fagets ustøe autonomi. Et eksternt politisk og ideologisk ytre press på barnehagene forsterket likheten og lojaliteten innad. Mye autoritet samlet seg derfor hos de fagforfatterne som figurerte oftest på barnehagelærerutdanningenes pensumlister, og rundt dem som Strand (2006) kalte «profetene» innen fagfeltet.

De fire kildene vi skal ta for oss her, har hatt en stor utbredelse og er hentet fra en lengre periode med store politiske og ideologiske endringer for norsk barnehage. Bøkene var ment til praktisk bruk i barnehagen, og selv om de var teoretiske, hadde de metodiske siktemål. De har også blitt brukt som pensumlitteratur i pedagogiske utdanninger.

Utvalget bekrefter Strands argument om at både fagforfattere og vitenskapelig legitimering kunne være forankret i andre felt enn barnehagepedagogikken, som i liten grad hadde en etablert felles teoretisk kanon. De er likevel deler av samme diskurs. Ifølge van Dijk (2006) uttrykker en diskurs både deltakernes gruppeidentitet og hvem gruppens «motstandere» er, samt gruppens felles usagte antakelser og ideologiske – altså epistemiske og sosialkognitive – tilhørighet. Han mener en gruppes konsensuskunnskap er del av deres ideologi, men at det ikke utelukker at kunnskapen er objektiv.

Barns skapande leik (1986)

Det første eksempelet på leklitteratur er *Barns skapande leik: 2–7 år* (1986), skrevet av Arne Trageton og Vivian Gullberg. Forfatterne var tilknyttet Høgskolen i Stord. Selv om Trageton senere konsentrerte seg om lese- og skriveopplæring, skrev han også om lekpedagogikk (som i Heggstad, Knudsen & Trageton, 1994).

Trageton og Gullbergs lekpedagogikk skulle bygge bro fra barnehage til skole ved å innrette leken planmessig etter Piagets utviklingsstadier, slik at barn ville utvikle ferdigheter som kunne understøtte skolens kunnskapsområder. Forfatterne mente barnehagen burde investere flere pedagogiske ressurser i de viktige barneårene frem til skolestart, et tidsrom som i 1986 fortsatt var syv år. En bevisst og målrettet pedagogisk innsats ville utvikle personligheten, forsterke læring, hindre feilutvikling og forebygge senere vansker og problemer hos barn. Derfor var det ikke nok at førskolelæreren kun «observerer lekhandling». Han eller hun skulle også «forsterke» læringen i leken (s. 16) ved å snakke med barnet om handlingene i den, for «samtalestyringa avgjer kva for ein av dei tre kunnskapsgreiner [samfunnsfag, realfag eller språk] som får hovudvekt» (s. 17).

Trageton og Gullberg skilte mellom «tradisjonell lekepedagogikk» og «nyere læringspedagogikk». Representanter for sistnevnte retning hadde kritisert den førstnevnte (det de kaller «pass og pleie-modellen») for å ha uklare og dårlige mål, og for lite oppmerksomhet mot barnets kognitive og kommunikative utvikling. Barnets motoriske, sosiale og emosjonelle utvikling ble prioritert på bekostning av det som ville vært nyttig for skolen, for eksempel den kognitive og språklige utviklingen. Den tradisjonelle lekpedagogikken var på sin side kritisk til en forsert og planmessig læringspedagogikk, og mente konkret læringsstoff først skulle komme i skolen. Trageton og Gullberg var opptatt av hvordan barnets aktive initiativ kunne bli observert, besvart og tilrettelagt for å utvikle enkelte skolerelevante ferdigheter. De forutsatte at leken vil forekomme naturlig, men at den var en pedagogisk ressurs som «pass og pleie»-pedagogikken ikke hadde utnyttet.

Pedagogisk bruk av lek (1999)

Liv Vedeler var professor i spesialpedagogikk, og hennes bok *Pedagogisk bruk av lek* (1999) ble i likhet med Trageton og Gullbergs skrevet som et

metodisk verktøy etter seksårsreformen. Boken skulle bidra til å utvikle en «småskolekode» eller kultur der lek som den viktigste «arven» fra barnehagen fikk beholde sin egenart innenfor læreplanens og skoleorganiserings rammer. Vedeler skrev at forskjellen på barnehagekoden og skolekoden først og fremst er at både innhold og metode er barnestyrt og helhetlig i barnehagen, og at sosial kompetanse er viktigst, mens skolen er styrt av læreplan, organisering og fremtidsnytte. Barnehagekoden med sin vektlegging av selvutfoldelse, lek og omsorg hadde ifølge Vedeler klare fordeler for å skape et læringsmiljø for tilpasset opplæring i skolen.

I den teoretiske presentasjonen av lek beskrives ikke nytten og verdien av lek eksplisitt (ordet «verdi» brukes ikke, men «nytte» forekommer fem ganger i hele boken), men ved å henvise til hvordan lek som glede, utfoldelse, sosialisering og livsuttrykk hadde vært formulert i tidligere pedagogisk og psykologisk teori. Med støtte i både utviklingspsykologisk, psykoanalytisk og sosiokulturell lekteori kunne man ifølge Vedeler observere barnas utviklingsstadier gjennom leken. For Vedeler var lekens kjennetegn at den er gledesfylt og indre motivert. Virkeligheten «oppheves» i leken, og leken gir barnet en indre kontroll, noe som er blant de viktigste argumentene for å bruke lek i alle fag i småskolen. Konstruksjonslek kunne for eksempel brukes både i estetiske aktiviteter og i matematikkfaget. Regelleker kunne brukes i alle fag for å øve inn fordefinert kunnskapsstoff som begreper, regnearter eller geografiske fakta. Rolleleken trente barn i å oppleve andres subjektive perspektiv, lære eventyr, forstå yrker eller samfunnsroller, samt å øve på språklige ferdigheter. Samtidig som Vedeler her anbefalte en bevisst didaktisk bruk av lek, skrev hun også at pedagogens utfordring blir å «slippe barna løs i leken og la dem overta initiativet og kontrollen» (s. 85). Hun fremhevet den sosiale treningen som leken medfører, og anbefalte at pedagogene skulle være oppmerksom på leken, men i liten grad intervensere i den.

Sosial fantasilek (2012)

Det tredje faglitterære eksempelet er Ellen Birgitte Ruuds bok *Sosial fantasilek. Kompetanse for livet* (2012). Ruud var barnehagelærer, med en doktorgrad i spesialpedagogikk på en avhandling om småbarns ekskludering av andre i lek. Ruud fastslo at leken har en stor egenverdi – men at det ikke «skader barna om man også peker på lekens læringspotensiale» (s. 10). Utsagnet

er interessant som kjennetegn for litteratur om lek i kjølvannet av Kunnskapsløftet i 2006. Ruud mente pedagogene måtte være bevisst på å språkliggjøre både lekens dannelsesverdi og dens lærings- og utviklingsverdi, for å demme opp for krav om en mer «skolsk» barnehage. Hun understreket dermed at dannelsesperspektivet på lek nå måtte forsvares ved å vise hvilke konkrete effekter ikke-strukturert lek kan gi.

Ruuds verdsetting av lek var basert på den individuelle og relasjonelle kompetansen som sosial fantasilek (rollelek) oppøver: Grunnleggende forståelse av representasjon (metakommunikasjon om hva som skjer i leken), evne til å planlegge leken, evne til å løse konflikter som oppstår, samarbeide, uttrykke lekens innhold språklig, evne til fantasi og kreativitet, samt motoriske og spesifikke ferdigheter. Dette forstår Ruud som varige og nyttige egenskaper. I tillegg trakk hun frem den emosjonelle verdien i at leken kan være forløsende når barna spiller ut farlige, dramatiske og vanskelige situasjoner, eller når de får bruke humor og glede. Når barn blir ekskludert fra lek, bør den voksne tilrettelegge med bevisste pedagogiske strategier for å skape endring.

Perlet furunål (2020)

Det siste eksempelet er boken *Perlet furunål. En innføring i barns lek* (2020) av Birgitte Fjørtoft, barnehagelærer med mastergrad i barnehagepedagogikk. *Perlet furunål* ville synliggjøre lekens essensielle og ukontrollerbare natur, og la stor vekt på den voksne (barnehageansattes) ansvar som lek-deltaker og tilrettelegger. I motsetning til Trageton og Gullberg og Vedelers tydelige psykologiske orientering bygde Fjørtoft på eksistensfilosofiske teorier, blant andre Gadamer, som forstår lek som en naturkraft som barnet «gripes av».

Lekens verdi, altså den underforståtte legitimeringen av dens plass, ble forklart gjennom å beskrive både en del iboende positive virkninger av at barn får leke mye fritt (det som skjer når de får tid og rom til det), og av at den voksne bevisst styrer eller deltar i leken. I helt fri, barnestyrt lek utvikles barnas forestillingsevne og fantasi. Leken er et pusterom fra virkeligheten, og dens risiko, uforutsigbarhet og grenseoverskridelse i seg selv gjør barn både modigere og tryggere (jf. Fjørtoft, 2020, s. 43f). Hvis den voksne deltok eller tilrettela med en pedagogisk bevissthet, kunne leken avhjelpe psykososiale utfordringer, for eksempel hvis barn ble ekskludert eller mobbet, hadde

atferdsproblemer eller var traumatisert. Selv om pedagogen skulle igangsette og delta aktivt i leken, er det et sentralt poeng i *Perlet furunål* at lekaktivitetene ikke skulle ha fastsatte læringsmål. Fjørtoft mente pedagogen hadde en faglig og profesjons-etisk plikt til å være både leken og deltakende.

Diskusjon

Hvorfor mener disse fire eksemplene på leklitteratur at lek er verdifullt? De bygger alle på noen felles premisser, den «aksepterte kollektive kunnskapen» (van Dijk, 2007) om at fri lek skal ha mye plass i den norske barnehagen, at leken er naturlig, spontan, oppslukende og skaper glede, trivsel og trygghet, og at læringen skal være barnestyrt, relasjonell og helhetlig.

Det betyr likevel ikke at de mener lekens verdi bare er i den flyktige øyeblikksopplevelsen, men heller gjennom den *varige* og *kumulative* effekten leken har på barnets psykiske helse, sosiale, kognitive og motoriske ferdigheter. Leken omtales som et inkluderingsverktøy eller et vindu inn i dynamikken i barnegruppen, slik både Ruud og Fjørtoft skrev, som en arena for sensomotorisk trening ifølge Trageton og Gullberg, eller som et kart over barnets utviklingsstadier, slik Vedeler mente. Kort oppsummert forstås leken som en anvendelig pedagogisk ressurs. Slik den beskrives i disse fire bøkene, utgjøres verdien av leken for barnet av opplevelsen der og da (hva lek *er*), men for pedagogen er det i tillegg avgjørende hvilke påvirkelige effekter leken har, på kort og lang sikt (hva lek *gjør*).

Bevisst pedagogisk arbeid med lek er nødvendigvis instrumentelt selv om det ikke har akademiske siktemål, fordi leken realiserer noe utenfor seg selv og øyeblikket den foregår i, noe som er ukjent for barnet, men kjent for pedagogen. Tone Kvernbekk (2016) minner om at instrumentelle resonnementer (mål–middel–tenkning) er praktiske resonnementer om hva som vil avstedkomme en ønsket endring, og at dette alltid har vært en del av pedagogikken. Pedagogisk instrumentalisme kan imidlertid aldri oppfattes som lovmessig og med garanterte resultater, men den peker ut en retning for arbeid med leken. Pedagogen *skal* utgjøre en forskjell, avhjelpe en vanskelighet, stimulere nysgjerrigheten, skape trygge rammer og avstedkomme endring hos barna. I lek kan også fysisk skade, mobbing, overgrep eller ekskludering oppstå, så det er åpenbart at den må reguleres. Fri lek betyr ikke uregulert lek. De

fire kildenes oppfordring til pedagogen er å observere, styre, medvirke i eller bare utøve en subtil regi over leken og slik utvikle barnets trygghet, styrke deres kompetanse og forebygge sosiale vansker. Som Bennett (2010, s. 19) skrev, skal pedagogen i nordisk barnehagetradisjon bygge et stillas som støtter barnets egne læringsstrategier i relasjoner og lek.

Derfor gis lek en pragmatisk verdi i disse fire eksemplene. De fremhever ikke kun verdien i det umiddelbare og uforstyrrede, men peker også på hvordan lek kan oppfylle de delene av barnehagens hensikt som er heterotelliske, det vil si som ligger utenfor det umiddelbare og handler om å sikre og fremme barnets fortsatt gode utvikling. Konflikten mellom «egenverdi»- og «nytteverdi»-perspektivene er ikke nødvendigvis en konflikt om hva lek *er*, eller hva lek *gjør*. Det er en konflikt om hvilken hensikt barnehagen har og om lekpedagogikken dermed skal være mål- eller prosessorientert.

Tross de indre ulikhetene uttrykker alle de fire tekstene en gruppeidentitet fordi de forsvarer en ideologisk posisjon mot en antatt eller konkret innvending eller trussel (jf. van Dijk, 2007). Trageton og Gullberg (1986) forsvarte sin «nyere» læringsrettede lekpedagogikk mot det de kalte den «tradisjonelle» og Fröbel-orienterte pedagogikken. Vedeler (1999, s. 45) oppfordret til å bruke lek til mer enn «bare en fritidsaktivitet» for seksåringene i skolen. Ruud (2012, s. 10) mente synliggjøring av lekens muligheter ville hindre at «tilhengerne av en mer 'skolsk' barnehage skal vinne frem». Fjørtoft (2020), på sin side, påpekte at lek både er en rettighet barn har, og lekenhet en plikt de ansatte har, uansett politiske resultatkrav. Dette er *ideologiske* posisjoner, fordi lekens verdi blir definert i kontrast til noe annet som utfordrer hvordan den brukes. Samtidig øker polariseringen fra 1986 til 2020 mellom et læringspedagogisk og et dannelsespedagogisk syn. I stadig større grad forsvares fri lek mot skoleforberedende læring, standardisering og verktøypedagogikk, spesielt i de to siste eksemplene. Man kan innvende at de to første eksemplene nettopp ville bygge bro til skolen, selv om de også omhandler lek i barnehagen.

I tråd med Strands (2006) hypotese om at barnehagepedagogikken låner legitimering fra andre fagfelt, ser vi at alle de fire forfatterne støtter seg til litt forskjellige teoretiske fundamenter – fra utviklingspsykologi, psykoanalyse og sosiokulturell lekteori over til kommunikasjonsteori og eksistensfilosofi. Selv om barnehagepedagogikkens teoretiske kanon har blitt mer solid siden 2006, preges litteratur om lek fortsatt av en søken etter anvendelig teori.

Avslutning

Begrepene «instrumentell verdi» eller «nytteverdi» forbindes med utnyttelse av lek for å frembringe målbare læringsresultater, eller med strukturerte eller standardiserte læringsaktiviteter. «Egenverdi» betegner frihet fra slike mål. Men når disse fire bøkene begrunner den ustrukturerte og frie lekens prioriterte plass med at den skaper og utvikler ferdigheter, egenskaper og effekter som varer ut over øyeblikkets glede, men som unektelig er vesentlige i barnets videre utvikling, betyr det at leken betraktes som verdifull fordi den også oppfyller pedagogikkens heteroteliske hensikt, ikke bare barnets egen hensikt med den. Leken har en funksjon ut over seg selv og skal *gjøre* noe med barnet. Denne pragmatiske verdsettingen forutsetter et normativt instrumentelt resonnement: Pedagogen skal aktivt arbeide for å skape, tilrettelegge for og forsterke de kumulative, varige og samtidig uforutsigbare effektene av barns lek som igjen gjør den til en pedagogisk ressurs.

Referanser

- Ahrenkiel, A. (2015). Barnehagelærernes faglighet presses: mot målstyring av pedagogikken. I: J. Klittmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering til fremtiden i dagsinstitusjon og skole*. Pedagogisk Forum.
- Balke, E. (1982). *Barnehagen. Innføring i praktisk småbarnspedagogikk*. Cappelen Damm.
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie. Forbilder for vår tids barnehager*. Universitetsforlaget.
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education*, 15(3), 16–23.
- Dennis, L. (1970). Play in Dewey's theory of education. *Young Children*, 25(4), 230–235.
- Dewey, J. (1939). Theory of valuation. I: T. S. Kuhn, O. Neurath & J. Dewey (Red.), *International Encyclopedia of Unified Science* (vol. 2, s. 1–88). University of Chicago Press.
- Fjørtoft, B. (2020). *Perlet furunål. En innføring i barns lek*. Universitetsforlaget.
- Familie- og forbrukerdepartementet. (1982). *Målrettet arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Gopnik, A. (2011, 16. mars). Why preschool shouldn't be like school. *Slate*. Hentet fra <https://slate.com/human-interest/2011/03/preschool-lessons-new-research-shows-that-teaching-kids-more-and-more-at-ever-younger-ages-may-backfire.html>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.

- Gunnarsdottir, B. (2014). From play to school: are core values of ECEC in Iceland being undermined by «schoolification»? *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 242–250. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.960319>
- Heggstad, K. M., Knudsen, I. M., Trageton, A. (1994). *Fokus på lek: Estetikk, progresjon, kultur*. Høgskolen Stord/Haugesund.
- Hetzer, H. (1937). *Barn og lek* (S. Egge, Red.). Cappelen.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., & Sundtjønn, T. (2021). Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. *OsloMet Skriftserie 2021/1*. <https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>
- Johansson, E., Dahl, H., & Samuelsson, I. P. (2009). *Å lære er nesten som å leke: Lek og læring i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis*. Fagbokforlaget.
- Karila, K. (2012). A nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–595. <http://www.jstor.org/stable/23357036>
- Kolbenstvedt, M. (1974). *Teoretiske synspunkter på samspillet mellom barn og miljø*. Norsk institutt for by- og regionforskning. <https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:998011044914702202>. URN:NBN:no-nb_digibok_2013070406065
- Kvernbekk, T. (2016). Mål-middel-tenkning. I: O. A. Kvamme, T. Strand & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener* (s. 155–164). Cappelen Damm.
- Lenes, R., & ten Braak, D. (2016). «Playful learning» på norsk. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/playful-learning-pa-norsk/>
- McKendrick, J. H., Loebach, J. & Casey, T. (2018). Realizing Article 31 through General Comment No. 17. Overcoming challenges and the quest for an optimum play environment. *Children, Youth and Environments*, 28(2), 1–11. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.28.2.0001>
- Melby-Lervåg, M. (2020, 20. mai). Obligatorisk kartlegging av barns språk før skolestart. Dilemmaer og mulige løsninger. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/2020/obligatorisk-kartlegging-av-barns-sprak-forskolestart-dilemmaer-og-mulige-losninger/>
- Nome, D. Ø. (2020). Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *Barn*, 32(4). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i4.3515>
- Nordtømme, S. (2016). Barnehagen i endring – lekens plass og betydning. *Barn*, 34(4). <https://doi.org/10.5324/barn.v34i4.3633>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
- Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F., & Paz-Albo, J. (2019). Preschool teachers' conceptualizations and uses of play across eight countries. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1>
- Ruud, E. B. (2012). *Sosial fantasilek: Kompetanse for livet*. Cappelen Damm Akademisk.

- Smith, P. K. (2009). *Children and play: Understanding children's worlds* (vol. 12). Wiley-Blackwell.
- Sommer, D. (2015). Tidlig skole eller lekende læring? Evidensen for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. I: J. Klittmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling*. Pedagogisk Forum.
- Strand, T. (2006). The social game of early childhood education. I: J. W. Einarsdottir & T. Judith (Red.), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 71–100). Information Age Publishing.
- Strand, T. (2007). *Barnehagepedagogikkens epistemologi: En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Størksen, I. (2018). *Lekbasert læring – et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet*. GAN Aschehoug.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2017). Om å stille feil spørsmål i lekforskningen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2018). Lekens egenverdi i ny rammeplan. *Første steg*, 2.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Sæbbe, P.-E., & Samuelsson, I. P. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14.
- Trageton, A. & Gullberg, V. H. (1986). *Barns skapende lek: 2–7 år*. Cappelen Damm. Universitetet i Stavanger. (2021). *Agderprosjektet*. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/agderprosjektet/>
- van Dijk, T. A. (2006). Ideology and discourse analysis. *Journal of political ideologies*, 11(2), 115–140. <https://doi.org/10.1080/13569310600687908>
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Universitetsforlaget.
- Zimmerman, M. J. & Bradley, B. (2019). Intrinsic vs. extrinsic value. I: E. N. Zalta (Red.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Hentet fra <https://plato.stanford.edu/entries/value-intrinsic-extrinsic/>
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018b). *Lekelyst i barnehagen: å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm Akademisk.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget.