Lekens flertydighet

Maria Øksnes

Lekens flertydighet

Barns lek i en institusjonalisert barndom

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS, 2020

ISBN: 978-82-02-67604-9

1. utgave, 1. versjon 2020

E-utgaven baserer seg på 2019-utgaven, ISBN 978-82-02-64061-3.
E-boka er oppdatert med rettelser i referanselista.

Omslagsdesign: Marthe Fæhn / Lucas Design
Illustrasjon: Anders Waatsween
Sats/design: Høgenhoff Media
Elektronisk tilrettelegging: Høgenhoff Media

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med CAPPELEN DAMM AS er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren har mottatt støtte fra Det Faglitterære fond.

www.cda.no

akademisk@cappelendamm.no

Innhold

Forord til 2019-utgaven 9

Kapittel 1
Innledning 11
Bakgrunn og tema 11
Det som allerede er sagt om barns lek 14
Lek som pedagogisk redskap 14
Andre perspektiver på lek 17
Lek som sosial konstruksjon 18
Desentrering av lek 21
Lekens mange former 22
Latter, spenning og lek 28
Bokens hensikt og oppbygning 29

Kapittel 2
Det organiserte vanvidd? 34
Heldagsskoletanken 35
SFO – barns fritid eller en forlengelse av skoledagen? 37
Alle teller mer i barnehagen? 42
Oppsummering 45

Kapittel 3
Barndom, lek og fritid 47
Barndom som sosial konstruksjon 47
Barndom som en idyllisert lektilstand 48
Barndom som ventetid 49
Barndom som avvikling 50

Forestillingen om «det normale barnet» og lek-etos 52
Det normaliserende blikket 53
Desentrering av barndom 55
Barndomssosiologiens (selv)kritiske spørsmål 55
Mange barndommer 56
Barns tanker om lek og fritid 57
Fritid for barn er lek 58
«Hvis vi ikke kain leik, kjede vi oss!» 62
Oppsummering 66

Kapittel 4
Barns lek i historisk lys 68
Idéhistorisk tilbakeblikk på barns lek 69
Barns lek i antikken 69
Lek: Djevelens arbeid 71
Rousseau, oppdragelse og lek 72
Kant og leken 74
Lek i moderne tid 76
Barns arbeid 76
Skole og utdanning 78
Tid og rom for barns lek 79
Leken rasjonaliseres 81
Kommersialisering av barns lek 83
Oppsummering 85

Kapittel 5
Lek for læring og utvikling 86
Lek som pedagogisk redskap 86
Piaget og lek 87
Lek – opplevelse – læring 89
Pedagogisk bruk av lek 97
Den frie lekens pedagogikk? 101
Fremmedgjort lek 103
Oppsummering 105

Kapittel 6
Leketøy og digital barndom 107
Fra tradisjonelle leketøy til digitale lekemedier? 108

Utdanningsbarndom 111
Moralsk panikk 113
Syn på barn og digital barndom 115
Kritikk av den tradisjonelle medieforskningen 116
Barns lek i en digital verden 118
Medieinspirert lek 118
Dataspill som barns lekkultur 121
Oppsummering 126

Kapittel 7
Lek som kaosfortolkning 128
Dionysisk lek 128
Irrasjonalitet og overskridelse 129
Orden og kaos 131
Lekens andre liv 134
Barns levende erfaringer av lek 136
Den ikke så uskyldige leken 136
Fellesskap og utenforskap i lek 143
Oppsummering 146

Kapittel 8
Lekne perspektiver på lek 148
Lekens «her og nå» og barneperspektiv 149
Det spontane og lekne ved leken 152
Leken leker 153
Lek som hendelse 154
Lekens «natur» 156
Lekende lett? 159
Vil du være med på leken? 162
Karnevalesk lek 165
Karnevalet og latterens prinsipp 167
Karnevalsstemning 169
Levd karnevalesk lek 171
Fri og fortrolig kontakt 172
Lekens relasjon til verden 174
Misbruk og profanering 175
Oppsummering 177

Kapittel 9
Det som ennå ikke er sagt om lek 180
Barndom, fritid og lek 181
Lekens flertydighet 182

Litteratur 184

Forord til 2019-utgaven

I forordet til første utgave av denne boken skrev jeg at en kjent lekforsker har uttalt følgende:

> We all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we all fall into silliness. There is little agreement among us, and much ambiguity (Sutton-Smith 1997:1).

Den dumskapen Brian Sutton-Smith refererer til, kjenner jeg stadig på i mitt arbeid med lek. Jeg skrev også at jeg håper boken kan bidra til åpenhet for noe annet enn det vi er vant til å høre om barns lek; at vi forholder oss til lekens flertydighet og det som ennå ikke er sagt om lek.

Siden jeg skrev denne boken og den først ble publisert i 2010, har jeg lært mye om lek. Jeg har lest ny og spennende forskning om lek fra både det naturvitenskapelige feltet og det psykologiske feltet. Disse forskningsfeltene hadde jeg da jeg skrev boken, sterke fordommer mot fordi jeg oppfattet at de representerte et ensidig syn på lek som fokuserte på hvilket faglig eller utviklingsmessig utbytte barn skulle ha av å leke. Det viser seg at fremtredende forskere fra disse feltene har forskningsfunn som underbygger forestillingen om at lek er viktig av flere grunner – ikke minst på grunn av at den ofte er morsom for barn og gir glede, livs- og lekelyst.

Jeg har også gjort meg nye erfaringer med lek i kraft av at jeg har blitt mor siden første utgave. Det betyr at jeg har levd et liv med to jenter som lar lekens verden prege deres hverdag. Dette skjer på godt og vondt. Jeg har blant annet fått høre en sint femåring uttale følgende: «Og du som e professor på lek, du e så dårlig på å lek!» Jeg har også fått nye erfa-

ringer med leken i barnehagen mine barn har gått i. Takk til personalet i Aastahagen barnehage for at dere har bidratt til mine barns lekeglede og lekelyst, samt gode eksempler på hvordan voksne kan berike barns lek, og hvordan dere gir uttrykk for barneperspektiv på ulike måter.

Revideringene i denne boken innebærer presiseringer og utdypinger av forhold ved leken som står klarere for meg i dag enn da den første utgaven ble skrevet, og som jeg kan formulere tydeligere nå. Jeg forsøker også å få frem bedre nyanser i forholdet mellom perspektiver på lek, selv om det fortsatt vil være en klar stillingtagen i boken. I dette arbeidet har jeg supplert med nyere forskningsreferanser og eksempler. I tillegg har jeg referert til de senere års styringsdokumenter som omhandler lek. En av de største revideringer jeg har gjort, er å nyskrive tidligere kapittel 7 og 8 til ett kapittel (kapittel 8).

Jeg vil gjenta min takk til familie, venner og kolleger som støttet meg i arbeidet i forrige runde. Spesielt vil jeg takke Kjetil Steinsholt for å ha gitt meg motstand da jeg trodde jeg visste hva lek var. Hans arbeider om lek og et nært samarbeid i flere år er inspirasjon for mange av de veiene til lek jeg har tatt i denne boken – særlig det som omhandler lekfilosofi. Jeg vil takke forlagsredaktør Inger Johanne Holth (Cappelen Damm Akademisk), som hadde tro på prosjektet og oppmuntret meg i arbeidet, samt Arne Trageton, Monica Seland og Eva Stai Brønstad for gode råd for bearbeiding underveis i prosessen. Takk til Anders Waatsween, som lagde forsiden. En stor takk til alle barn og ansatte i barnehager og skolefritidsordninger for at jeg fikk delta i hverdagen deres og i spennende og lekne samtaler.

Takk til Einar Sundsdal, som etter utgivelsen av første utgave har bidratt til min forståelse av barns lek ved å føre meg inn i forskningsfelt som jeg har unngått og ikke sett verdien av tidligere. Takk til Live og Idun for stadig lekent og strengt å utfordre meg på å leke og berike deres lek. Jeg har mye å gå på her. Teori og praksis er ikke det samme.

Trondheim, juni 2019
Maria Øksnes

Kapittel 1

Innledning

Det er sommer og jeg er hjemme på Abelvær; mitt barndomssted. Jeg sitter på en murkant ovenfor stranden og betrakter et barn som møysommelig bygger opp et sandslott. Minner fra min egen barndom får meg til å smile idet jeg kommer på at jeg knøt tau på sykkelstyret og lekte at jeg var Sølvpilen som red på den hvite hesten Tordensky. En periode trillet Hanne og jeg dukkene våre rundt omkring og lekte mor og far og barn. Ordene som umiddelbart kommer til meg, er frihet og idyll. Men så flimrer også mer brokete erindringer i bakhodet mitt der jeg sammen med noen av de eldre guttene stjal teiner fra fabrikken som vi lagde piler til buene våre av, at vi brøt oss inn i gamle falleferdige hus, og at Monica, Beate og jeg ble holdt fanget på en berghylle i flere timer og måtte kjøpe oss fri. Barnet som fortsatt sitter ved sandslottet, stikker med harde spadetak spaden i sandhaugen. Det smiler og stikker spaden i sanden på nytt. Nå bobler barnet av latter mens slottet raskt ligger i ruiner …

Bakgrunn og tema

Det som står klarest for meg når jeg tenker tilbake på min egen barndom, er at det var lite som begrenset det vi holdt på med. Vi kunne bevege oss stort sett hvor vi ville; fra de høyeste tretopper til fjærekanten uten at noen voksne bekymret

seg for hvor vi var. Det fantes verken barnehage eller skolefritidsordning (SFO) der jeg tilbrakte de første leveårene mine. Skoletiden utgjorde heller ikke noen stor del av livet de første årene. Uten forhandlinger kunne jeg gjøre nesten akkurat hva jeg ville, bare jeg kom hjem til middag og til leggetid. Barndom for meg synes altså hovedsaklig å fremstå som en fri tid som jeg fylte med lek og egeninitierte aktiviteter. Våre barndomsminner blir imidlertid ofte selektive med årene. Vi husker noen bestemte hendelser og erfaringer, mens vi glemmer andre (jf. Casey 1997). Kanskje er mine minner om egen barndom preget av det jeg har lært om den i ettertid? Uten å drøfte nærmere hvorvidt min egen barndoms frie tid og lek kanskje ikke var så idyllisk som det bildet jeg har dannet meg skulle tilsi, vil jeg peke på at det kan være problematisk å tro at vi ut fra våre egne barndomsminner vet hvordan barn i dag erfarer sin egen barndom; sin egen lek og fritid (Steinsholt & Øksnes 2003).

Barndom institusjonaliseres i økende grad. Det vil si at barn lever store deler av livet innenfor institusjonelle rammer knyttet til barnehage, skole og SFO, samt andre voksenstyrte fritidsaktiviteter (Nordbakke 2018, Lester & Russell 2010). En bekymring mange har gitt uttrykk for, er at barns lek og fritid ikke vil ha gode vilkår innenfor institusjonelle rammer; at friheten barn har til å leke og forvalte sin egen frie tid og rom, forvitrer i takt med institusjonaliseringen (Beck 1990, Kleiber 1999). I boken *A History of Childrens's Play and Play Environments* skriver Joe Frost (2010) at mediers fokus på risiko og farer i det moderne samfunn har bidratt til å skape paranoide foreldre. Dette har blant annet bidratt til et vi begrenser barns mulighet til å leke utendørs, på gata, i fjæra eller mellom husene. Dette har også ført til at barn instrueres til å bruke fritiden på bestemte måter og til å leke innendørs. I tillegg har 40 prosent av amerikanske skoler gjort drastiske kutt i friminuttene (40 000 amerikanske skoler har kuttet ut friminutt helt) eller satt strenge restriksjoner for hva barna kan gjøre. Mange skoler og barnehager forbyr for eksempel «rough and tumble play»; jagelek, slåball, å løpe på lekeplassen osv. (Frost 2010).

Etter å ha arbeidet i barnehage og SFO var min egen umiddelbare oppfatning at barns liv innenfor institusjonelle vegger i høy grad blir styrt av institusjonelle regler og ordninger; at barns frie tid og lek blir strengt organisert, knyttet til ritualer og rutiner, rigide regler, timeplaner, kontroll og prestasjoner, rasjonalitet, veiledning, instruksjon og undervisning; et institusjonelt liv preget av orden, ro og alvor. Jeg kjente på en pessimisme på vegne av samtidens barn og mente at dagens barndom var kraftig forringet i lys av min egen tilsynelatende idyllpregede barndom. Ved nærmere ettersyn trer den institusjonaliserte barndommen frem som langt mer komplisert enn det jeg på et tidspunkt hadde mulighet til å se for meg. Store deler av tiden for barn i barnehage, skole og SFO synes å være fylt med kaos, lek og latter. Det kan se ut til at barna til tider overser eller kanskje glemmer institusjonelle krav, og at de finner smutthull der de kan leke og holde på med sine ting.

Et felt som jeg hadde oppfattet som forholdsvis kjent for meg gjennom min barnehagelærerutdanning, begynte å fremstå som mer og mer ukjent og fremmed. Dette skapte forvirring og tvil. På samme tid ble jeg nysgjerrig og inspirert til å stille spørsmål ved både meg selv og mitt eget verdigrunnlag og de teoriene jeg forholdt meg til om barns lek og fritid, mitt pedagogiske grunnsyn.

Min hensikt med denne boken er å vise at det i kontrast til den ofte ensidige forståelsen av leken som et pedagogisk redskap som har preget mye av den pedagogiske lekforskningen, finnes andre og mer flertydige måter å forstå barns lek på. I boken *Dionysus Reborn* (1989) skriver Mihai I. Spariosu at det i hovedsak eksisterer to motstridende syn på lek. På den ene siden har vi det som kan betegnes som et appolinsk syn, der lek betraktes som positiv og rasjonell og assosieres med orden. På den andre siden kan vi snakke om et dionysisk syn, som knytter lek til det irrasjonelle, det uforutsigelige og kaos. Ifølge Spariosu har de fleste vestlige filosofer forsøkt å rasjonalisere lek for å gi den en nyttig rolle i samfunnsutviklingen ved for eksempel å hevde at barns lek er en form for utvikling. Unntak er Nietzsche og et fåtall filosofer som isteden har fremhevet det irrasjonelle,

uforutsigbare og kaotiske ved leken som noe som kan bidra til å berike menneskers liv. I min fremstilling av lek i denne boken har jeg i stor grad forholdt meg til denne todelingen. En slik forenkling kan forstås i lys av en dumskap som ofte slår inn når vi begynner å teoretisere omkring lek (Sutton-Smith 1997). Det å sette to perspektiv opp mot hverandre kan kritiseres på mange måter. Blant annet kan man tenke seg at det undergraver lekens flertydighet og den variasjon som ligger i barns lek. Når jeg likevel har valgt en slik tilnærming, er det fordi jeg tror at man noen ganger må fremheve noen forskjeller for å få frem viktige poeng.

Det som allerede er sagt om barns lek

Som jeg var inne på, kan vi ikke tenke tilbake på vår egen lek og barndom i den tro at det vil gi oss en god forståelse verken for hva lek er generelt, eller mer spesifikt hva lek er for barn i dagens institusjonaliserte barndom. Det er, som jeg har nevnt, antakelig slik at når jeg «husker» noe fra min barndom, vil det jeg «husker», trolig preges av hva har jeg lært om barns lek i ettertid, blant annet i løpet av min akademiske sosialisering til barnehagelæreryrket, men også på bakgrunn av hva som synes å være den allmenne oppfatning av lek i et samfunn (jf. Casey 1997).[1] Hva har preget syn på barns lek?

Lek som pedagogisk redskap

I 1993 begynte jeg på barnehagelærerutdanningen (tidligere førskolelærerutdanningen), og den første boken jeg leste var *Utviklingspsykologiske teorier* redigert av Espen Jerlang (1993). I denne boken leste jeg til stadighet om *legen* og skjønte ikke helt hva han eller hun hadde med barn og barnehage å gjøre. Etter hvert gikk det opp for meg at *legen* var dansk for lek og

1 I undersøkelser jeg har gjennomført med 1.-årsstudenter på barnehagelærerutdanningen om deres forståelse av lek før undervisningen starter, viser det seg at en betydelig andel forbinder lek med læring eller utvikling.

ikke den medisinske fagpersonen jeg trodde det dreide seg om. Jeg hadde av en eller annen grunn ikke koblet lek til min begynnende yrkessosialisering. Det kan ha flere årsaker, og en av dem kan være at jeg anså lek som noe så allment og universelt at jeg ikke innså at den kunne ha noe med profesjonelt pedagogisk arbeid å gjøre. Etter hvert skjønte jeg at leken ble forstått som et helt sentralt aspekt ved barns liv og ved barndom. Ikke nok med det: Leken ble, slik jeg oppfattet det, fremstilt som et viktig pedagogisk redskap for barns læring og utvikling.

Da jeg studerte barnehagepedagogikk, var boken *Leik på alvor* (Lillemyr 1990) pensum. Jeg husker at jeg satte stor pris på boken, som var den eneste boken som tilsynelatende hadde lek som fokus. I boken brukes mye plass på å forklare at leken er viktig fordi den stimulerer alle sider ved barns utvikling. *Hvorfor* barn leker er det underliggende spørsmålet som professor i pedagogikk Ole Fredrik Lillemyr, i mine øyne, forsøker å svare på i boken (se også kapittel 5 i denne boken. Å fokusere på hvorfor barn leker kan selvsagt handle om flere ting. Peter K. Smith (2005) skriver at selv om liksomlek bidrar til å utvikle kreativitet, leker ikke barn for å bli mer kreative. Barn leker for fornøyelsen, for lekens egen skyld (Smith 2005:5). Å verdsette barns lek for andre kvaliteter enn at den er verdifull i seg selv, er imidlertid utbredt innen vestlig tenkning om barn og deres lek.

Den anerkjente lekforskeren Brian Sutton-Smith (1997) presenterer i sin bok en retorikk knyttet til lek som han kaller *lek som fremskritt.* En slik retorikk om lek, skriver han, brukes først og fremst om barns lek og forestillingen om at barn (og dyr – ikke voksne) lærer og utvikler seg i lek. De fleste pedagoger har, ifølge Sutton-Smith hatt en sterk trang til å knytte leken til noe som har med utvikling å gjøre fremfor glede og fornøyelse. De har med andre ord hatt en tendens til å betrakte lek ut fra et funksjonalistisk perspektiv der fokus er fordeler og positivt utbytte av lek. Lek antas kort fortalt å ha et utall av positive funksjoner for menneskers utvikling (Henricks 2006). Slike synspunkt har først og fremst kommet fra kognitive studier og utviklingspsykologien (jf. Piaget,

Erikson, Vygotskij), der man ser for seg at barn gjennom lek bygger opp emosjonelle forsvar, fysisk-motoriske ferdigheter, sosiale evner, og bred kognitiv kompetanse, som kan være nyttig for dem senere i livet (Frost 2010).

Hos den sveitsiske forskeren Jean Piaget knyttes lek til kognitiv utvikling, og utvikling presenteres som et sett av stadier som barn må gjennom både i kognisjon og lek (Burman 1994). Denne tenkningen kan ha bidratt til at når vi voksne observerer barns lek, ser vi etter om de leker «normalt» for alderen og på samme tid om de har en normal kognitiv utvikling. Enkelte ser for seg at det er i leken man kan observere og kartlegge barns vansker og la dem gjøre de erfaringer de trenger for å utvikle seg optimalt: Er barnet i stand til å følge regler i leken; er den moralske utviklingen på rett spor? Leker barnet alene eller sammen med andre?

Tora og Linda satt i dukkekroken. «Du va faren og æ va mora», sa Tora. «Ja», svarte Linda, «så sku faren gi ongen mat». «Mmm», samstemte Tora. Linda matet dukken, kledde av henne, badet henne og kledde på henne igjen. «No va det natta», sa Tora. «Ja», svarte Linda. «Og no va d mårran! No va d mora som mata ongen», sa Tora. Mens jeg observerte barnas «mor og far og barn»-lek som utspilte seg med en rekke variasjoner over lengre tid, kom en av pedagogene på avdelingen bort til meg og fortalte at de to jentene aldri lekte noe annet enn mor og far og barn uansett om de var ute eller inne. Hun ga uttrykk for at dette var bekymringsfullt.

Med bakgrunn i en forestilling om lek, der leken anses som nyskapende, vil en slik repetitiv lek som eksemplet over beskriver, ofte tolkes som uttrykk for at barna har utviklet en dårlig lek og kanskje er dårlige lekere. Dersom pedagogens vurdering er at barnets lek er uttrykk for «unormal» utvikling eller «feilutvikling», har det ofte vært viktig å gripe inn i leken og lære barn å leke «korrekt» eller sette inn andre

pedagogiske tiltak for å styre leken i riktig retning, en retning som kan gi muligheter til læring og utvikling (Steinsholt 1998). Ifølge Gunilla Dahlberg, Peter Moss og Alan Pence (1999) er denne utviklingspsykologiske tilnærmingen til barn positivistisk, dekontekstualiserende, universaliserende. Det snakkes om et helhetlig syn på barn og lek, men det inndeles stadig i områder for observasjoner og målbare kategorier; sosial, emosjonell, kognitiv utvikling osv.

Berit Bae (2004) antyder at en slik instrumentell tilnærming til lek kan henge sammen med at pedagoger prøver å ta vare på sin selvaktelse som pedagog, overbevise seg selv og andre om at de gjør en samfunnsnyttig jobb; at de ønsker å markere at de gjør en seriøs «pedagogisk» jobb. Hun spør blant annet hvorvidt det er slik at barnehagelærerprofesjonens status høynes når man ikke bare lenger beskjeftiger seg med lek, men faktisk gjør noe «fornuftig» og lar læringsfokuset være mer fremtredende (Bae 2004). Det synes å være en sterk forestilling om at for å bli akseptert må leken betraktes som en form for atferd som kan være nyttig i forhold til tilegnelse av stadig mer komplekse ferdigheter og kompetanser (Sutton-Smith 2004, Rasmussen 1992). Dette synet på lek har ulike idéhistoriske røtter. Instrumentelle vurderinger av ulike praksiser og fenomener er vanlig og har lange vitenskapelige og filosofiske tradisjoner (Sutton-Smith 1997). Jeg var tidligere ikke disse forestillingene bevisst, de var innforståtte. Måten jeg i min utdanning hadde lært å tenke om og gjøre ting på som pedagog, oppfattet jeg som den eneste «riktige» måten å gjøre ting på. Slik sett kan visse forestillinger undertrykke og kontrollere et felt, for eksempel forståelse av barns lek, men de kan også åpne opp for andre måter å tenke på (jf. Dahlberg, Moss & Pence 1999), noe jeg vil synliggjøre i den videre drøftingen.

Andre perspektiver på lek

Da jeg en varm høstdag begynte på det som den gang het hovedfag i førskolepedagogikk, fremstod det ovennevnte

perspektivet på lek som en selvfølge for meg. Det var rett og slett åpenbart og innlysende for meg at lek hadde en pedagogisk funksjon: lek var enestående som redskap for barns læring og utvikling. Allerede på den første forelesningen ble denne selvfølgeligheten møtt med motstand. Jeg tok ikke motstanden til meg med det samme og pekte ved flere anledninger på det jeg oppfattet som en naturlig sammenheng mellom lek, læring og utvikling, og tolket alt foreleseren sa inn i det jeg allerede hadde lært om barns lek. Det stod jo tross alt svart på hvitt i flere av lærebøkene våre at lek, læring og utvikling henger sammen. Det måtte jo bety noe; da var det vel sant? Foreleseren gjentok imidlertid utrettelig at det ikke fantes noen naturlig sammenheng mellom lek og læring. Etter hvert begynte jeg å innse at jeg hadde gått glipp av noe grunnleggende. Verden generelt og barns lek så ikke ut til å være så enkel som jeg hadde trodd, eller som noen ønsket jeg skulle tro. Jeg fikk som en motvekt presentert et perspektiv som hevdet at mitt begrep om lek kunne forstås som en *sosial konstruksjon*. Hva betyr så dette mer konkret?

Lek som sosial konstruksjon

Jeg var altså vant til å forstå lek i relasjon til læring og utvikling. Jeg hadde ingen forutsetninger for å stille spørsmål ved denne «naturlige» sammenhengen. Visse spørsmål var ikke tilgjengelige eller viktige for meg innenfor den instrumentalistiske innrammingen av leken jeg ble sosialisert inn i (jf. Greeno 1997, se Sundsdal & Øksnes 2017b). Med referanse til den franske filosofen *Michel Foucault* [2] (1980) kan vi si at det dreier seg om «sannhetsregimer» eller «sanne diskurser». Diskursbegrepet omhandler en måte å snakke om og forstå verden (her: leken) på. Enhver kultur eller historisk epoke har et sammenhengende forståelsestilbud om hva lek for barn er og bør være, som fremstår som den rådende eller dominerende lekdiskurs. Slike sannhetsregi-

2 Foucault har ikke selv uttalt seg direkte om barns lek.

mer eller diskurser tar sikte på å bestemme hva ulike mennesker i ulike kulturer til ulike tider skal forstå som sant og falskt, hva de kan si og hva de kan gjøre (Ailwood 2003, Dahlberg, Pence & Moss 1999, Foucault 1980). Disse maktforholdene gjør andre måter å snakke og tenke på vanskelig. Diskurser vil knytte seg til en bestemt form for rasjonalitet, som er vanskelig å avdekke og dermed også vanskelig å kritisere. Denne prosessen kommer til uttrykk i hvordan barns lek settes på dagsordenen, hvordan den knyttes til bestemte formål og til bestemte teoretiske synspunkter og forskningstradisjoner.

Maktkunnskap

Ifølge Foucault er politikk og maktutøvelse i moderne tid nært knyttet til kunnskapsdannelse. Dette forholdet «gjør det mulig for oss å reflekterer over vilkårene for kunnskapsdannelsen og gi oss perspektiv på vår egen tenkning og praksis» (Hultqvist 2004:620). Jeg innså at enkelte kunnskapsautoriteter har hatt eiendomsretten til å definere hva god lek for barn er. Den leken jeg anså for å være selvinnlysende, riktig og sann, viste seg å være fiksjoner. Jeg var kort fortalt sosialisert inn i en bestemt kunnskapspolitikk, som vi kan kalle et modernistisk syn på barns lek og en sosial praksis. Trolig er det slik at visse grupper har interesse av å disiplinere oss til å se leken slik de ønsker vi skal se den (Steinsholt 1995). Dette innebærer ofte at en måte å betrakte lek på blir fremhevet til fordel for andre. Mer presist kan dette kanskje sies på følgende måte:

> Studentene sosialiseres inn i en bestemt måte å tenke på gjennom pensumlitteratur og bibliotek som svært ofte består av bøker som vil være med på å konsolidere den rådende herretenkning. Bøker som kan føre til at studentene begynner å problematisere over stoffet og stille vemmelige spørsmål ekskluderes (Steinsholt 1995:44).

Det var de «vemmelige» spørsmålene jeg på et tidspunkt ikke var i stand til å stille fordi jeg ikke hadde en annen måte å forstå lek på. Jeg var ikke i stand til å stille spørsmål ved foku-

set på lekens hvorfor og på dens nytteverdi fremfor egenverdi. Foucault hjelper oss til å avsløre

> hvordan det som ofte i vårt hverdagslige (og akademiske) liv fremstilles som noe naturlig, universelt og uforanderlig, egentlig er et produkt av sosiale praksiser som varierer i tid og rom (Hultqvist 2004:632).

Ved at for eksempel lek avsløres som en sosial konstruksjon, kan vi få øye på nye og befriende perspektiv.

Med bakgrunn i et slikt perspektiv kan vi ane at vår samtidige forståelse av lek er avhengig av historien, men ikke bestemt av den. Spørsmålet er hvordan disse alternativene kommer frem: Hvor enkelt er det å legge fra seg det vi tror vi allerede vet om barns lek?

Den postmoderne tilstand

Jean-Francois Lyotard skrev i *The Postmodern Condition* (1984) at det som har vært akseptert som kunnskap, ikke lenger kan tas for gitt. Lyotard viser oss at kunnskapens status er endret. Det betyr at vi heller ikke kan vite noe sikkert om barns lek på den måten for eksempel offentlige dokumenter og visse lærebøker gir inntrykk av. Det sås tvil om det objektive og nøytrale bildet som presenteres av lek innenfor den modernistiske lekdiskursen.

Kjennskap til disse perspektivene ble et sentralt vendepunkt for meg og min kunnskapsforståelse generelt, og mer spesifikt knyttet til barns lek. Denne vendingen er imidlertid ikke gjort over natten. Selv om jeg er oppmerksom på at «den store Sannheten» om lek som et nyttig pedagogisk redskap for barns læring og utvikling betviles, hadde denne Sannheten en tendens til fortsatt å styre mine tanker, samtaler og handlinger som pedagog. Dette kan henge sammen med en trang til teori og kunnskap som gir trygghet i min tenkning og handling (jf. Walkerdine 2002). Postmoderne perspektiver oppfordret meg imidlertid til å slutte meg til en *motstandsetikk* (Åberg & Lenz Taguchi 2005) eller det vi kan kalle etisk nøling (Biesta 2006). Den grunnleggende oppgaven for en slik etikk ser ut til å være