



Nina Marie Meyer Mathisen

Høsten 2021

Den norske debatten om lek og dens betydning i barnehagen.

En diskursanalyse og kartlegging av standpunkter, aktører og dominerende representasjoner innenfor lekdebatten i kjølvannet av rammeplanen 2017.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet

Fakultet for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Masteroppgaven er en diskursanalyse og kartlegging av lekdebatten i kjølvannet av R17. Min forskning er preget av en abduktiv tilnærming, der det veksles mellom teori, metode og empiri. En abduktiv tilnærming gir ingen absolutte slutninger, men er en metode for å anskaffe ny kunnskap og gi et lite bilde av en bredere virkelighet, basert på forskerens innsikt i den aktuelle konteksten. Sagt på en annen måte er oppgavens konklusjon kun en smal del av hele lekdiskursen, og konklusjon er basert på min kulturelle kompetanse, tolkninger og innsikt innenfor feltet. Analysen bærer preg av dialogisme, det vil si at hvert språklige uttrykk aldri kan tolkes innenfor et vakuum, fordi den som ytrer en mening alltid vil være preget av en annen. Dialogisme er godt tilpasset for en diskursanalyse som har til hensikt å kartlegge en debatt, spesielt med tanke på at debatten er politisk preget. For å besvare oppgavens problemstillinger har jeg utnyttet meg av diskursteorier om makt og motstand, samt tatt i bruk Neumanns tre analysesteg: avgrensning, representasjon og lagdeling. For å utfylle de tre analysestegene, har jeg lagt til egne kapitler om kulturell kompetanse og diskursens materialitet, da de er «nødvendige betingelser» for å foreta en god diskursanalyse. Analyseverktøyene er godt tilpasset oppgavens problemstillinger: *Hvilke standpunkt kan observeres i lekdebatten? Hvem standpunktene fremmes av, og hvilke representasjoner av lek utpeker seg som dominerende?*

Teorier om lek oppgaven bruker er Maria Øksnes (2010) sin inndeling av lek i to hovedperspektiv: utviklingspsykologisk og filosofisk. I tillegg legger jeg til et helhetlig perspektiv, da ikke alle identifiserer seg innenfor disse to kategoriene. R17 har skapt en del debatt, siden styringsdokumentet skiller seg fra tidligere utgaver. Læring blir oftere trukket inn, mens lek nesten er blitt utelatt. På grunn av rammeplanens manglende fokus på lek og dens egenverdi, samt en trend mot høyere krav til kartlegging, dokumentasjon og resultater, er det mange som ønsker å bidra i debatten omkring lek. Diskursteorier om makt og motstand brukes for å drøfte hvem som har tilgang til diskursen, samt hvem som har størst autoritet. For det er ikke alle deltakere i debatten som har lik tilgang til produksjon og reproduksjon av diskursen. Politikere fra Kunnskapsdepartementet vil alltid ha en større tilgang til feltet, enn en barnehagelærerstudent fra Høgskolen i Innlandet. Men, det betyr ikke at en er utestengt og ikke har mulighet til å delta i debatten, slik Bae (2018) oppfordrer til. Mange deltar, men ikke alle får sine artikler og innlegg publisert. Hvilke tekster som publiseres blir avgjort av en redaktør. Redaktører fra nettsidene jeg henter mitt tekstmateriale fra – utdanningsnytt.no, barnehageforum.no og barnehage.no – har med andre ord stor innflytelse på hvilke tekster en finner, når en søker på «lek».

Diskursanalysen har ført meg til følgende konklusjoner:

1. Diskursen om at lek *kan* føre til læring er dominerende, da den forener de tre hovedperspektivene på lek presentert i oppgaven.
2. Diskursens påvirkning på praksis kan ses i et forhøyet krav til kartlegging, dokumentasjon og resultater, samt en trang til å sette ord på og definere leken.
3. Et filosofisk perspektiv kan med tiden oppnå større dominans i diskursen, enn det utviklingspsykologiske, da det produseres mye tekst til forsvar for lekens egenverdi.

Abstract

The master thesis is a discourse analysis and mapping of the play debate in the aftermath of R17's publication. My research has an abductive approach, where I alternate between theory, method and empiricism. An abductive approach does not give an absolute conclusion; it is a method for acquiring new knowledge and to give a small picture of a broader reality, based on the researcher's insight into the relevant context. In other words, the thesis' conclusion is only a narrow part of the whole discourse, and the conclusion is based upon my cultural competence, interpretations and insight into the field. The analysis is characterised by dialogism, which means that each linguistic expression can never be interpreted within a vacuum, because those who express an opinion will always be influenced by another. Dialogism is well-adapted to fit a discourse analysis, whose goal is to map a debate, especially taking into consideration that a debate is often influenced politically. To answer the problems the thesis rises, I have made use of discourse theories of power and resistance, as well as Neumann's three steps of analysis: delimitation, representation and layering. To compliment the three stages of analysis, I have added separate chapters for cultural competence and the materiality of the discourse, as these are "necessary conditions" for a good discourse analysis. These analytical tools are well-adapted to answer the issues the thesis rises: *What positions can be observed within the play debate? Who are these positions promoted by, and which representations of play are seemingly dominant?*

The thesis utilises Maria Øksnes' (2010) theories of play and her division of play into two main categories: developmental psychology and philosophical. In addition, I have included a holistic perspective, as not everyone is able to identify within these two main categories. R17 has created a lot of debate, since the document differs from its' previous editions. Learning is mentioned more often, while play has been almost left out. Due to the documents lack of focus on play and its' intrinsic value, as well as a trend favouring higher requirements of documentation and results, many wish to contribute into the debate. Discourse theories about power and resistance are used to discuss who has access to the discourse, as well as who has the greatest authority. Because not all participants in the debate have equal access to the production and re-production of the discourse. Politicians from the Ministry of Education will always have a greater access over the field, rather than a student studying to become a kindergarten teacher at Høgskolen i Innlandet. However, this does not mean that one cannot participate the debate, as Bae (2018) encourages. Many participate, but not everyone gets to have their articles published. Which texts are published is decided by an editor, therefore the editors from the websites I get my text material from – Utdanningsnytt.no, barnehageforum.no and barnehage.no – have a great influence in what texts you find, when you search for the word "play" on their websites.

The discourse analysis has led me to the following conclusions:

- 1.** The discourse that play *can lead to* learning is dominant, as it unites all three main perspectives presented in the thesis.
- 2.** The influence of the discourse on materiality can be seen in an increased requirement for documentations and results, as well as an urge to put words to and define play.
- 3.** A philosophical perspective of play can over time achieve greater dominance in the discourse, than the developmental psychological one, as a lot of text is produced in defence of play's intrinsic value.

Forord

Da jeg begynte min masterutdanning i spesialpedagogikk ved NTNU Trondheim høsten 2019, var det ingen som kunne forutse hvilket år 2020 og 2021 kom til å bli. Fra pandemi til nedstengning og isolasjon har de siste to årene vært en utfordring som student. Motivasjonen har kommet og gått i bølgedaler, men de siste to årene har også fått meg til å innse hvor sterk jeg er. Sterk, som har kommet meg helskinnet gjennom to vanskelige år, med en ferdigskrevet masteroppgave og ny jobb. Jeg har funnet mye støtte i venner, familie og kollegaer som har bidratt med oppmuntrende ord og veiledning. God veiledning har jeg også fått av min hovedveileder Nina Volckmar, som har gitt tips og råd både til metode og litteratur. Jeg vil gi en stor takk til dere alle sammen, for dere har løftet meg opp når jeg har falt og hjulpet meg på rett spor: TUSEN TAKK!

Nå er det endelig mulighet til å ta en pust i bakken, og sette pris på at til tross for at bakken har vært bratt å gå, har jeg kommet meg opp og frem. Temaet jeg skriver om i denne oppgaven er et fenomen som lenge har interessert meg, derfor setter jeg pris på muligheten jeg har fått til å fordype meg videre innenfor lekdiskurser i barnehagen. Alle utfordringer langs stien har det vært mulig å ta lærdom fra, og dette er erfaringer som skal være med meg livet ut. Jeg er spent på veien videre, og ser frem til å kunne lære og erfare mer i arbeidet videre som barnehagelærer og spesialpedagog.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. Introduksjon til feltet	1
1.2. Problemstillingen	2
1.3. Definisjon og avgrensning av debatten	2
1.4. Viktige definisjoner i oppgaven	4
1.5. Oppgavens oppbygning	4
2. Kulturell kompetanse	6
2.1. Innledning	6
2.2. Egne forkunnskaper og erfaringer	6
2.2.1. Tidligere forskning	7
2.2.2. Sekundærlitteratur	7
2.3. Rammeplanen som monument tekst	7
2.3.1. Lek i R17	8
2.3.2. FNs barnekonvensjon	9
3. Teori	10
3.1. Innledning	10
3.2. Lekenes flertydelighet	10
3.2.1. Utviklingspsykologisk perspektiv – lekens læringsverdi	10
3.2.2. Filosofisk perspektiv – lekens egenverdi	11
3.2.3. Problematisering av begrepet «fri lek»	12
3.2.4. En pedagogisk konflikt	12
3.3 Diskursteorier	13
3.3.1. Makt	14
3.3.2. Motstand	15
4. Metode	16
4.1. Innledning	16
4.2. Hva er diskurs?	16
4.2.1. Språklige perspektiv – dialogisme	17
4.2.2. Hva er diskursanalyse?	18
4.3. Abduktiv tilnærming	19
4.4 Forskningsetiske refleksjoner	20
4.4.1. Kildekritikk	20
4.4.2. Validitet, reliabilitet og transparens	21
5. Diskursens innhold	23

5.1. Innledning	23
5.2. Diskursens avgrensning	23
5.3. Diskursens representasjoner	24
5.4. Diskursens lagdeling	27
6. Diskursens materialitet	29
6.1. Innledning	29
6.2. Hva er diskursens materialitet?	29
6.3. Representasjoners tenkelige påvirkning	30
6.4. Representasjoner og materialitet	32
7. Diskursanalyse	33
7.1. Innledning	33
7.2. En kartlegging av standpunkt innenfor lekdebatten	33
7.2.1. En dialog	35
7.2.2. En vanskelig balanse mellom lek og læring	35
7.2.3. Kan ikke «bare leke»	37
7.2.4. Hva sier fagekspertene?	38
7.2.5. Konklusjon	40
7.3. Et innblikk i hvem standpunktene fremmes av	41
7.3.1. Debattens kjerne	41
7.3.2. En vanskelig balanse mellom lek og læring	42
7.3.3. Kan ikke «bare leke»	43
7.3.4. «Monster»-jakten	43
7.3.5. Definisjonsmakt	43
7.3.6. Hvem og hvorfor – konklusjon	44
7.4. Dominerende standpunkter	44
8. Avslutning	46
Referanseliste	48
Vedlegg	

1. Innledning

1.1. Introduksjon til feltet

Lek i nordiske barnehager har lenge vært et omdiskutert tema. I et intervju av Stig Broström fra Utdanningsnytt, uttrykker han at konflikten har pågått siden 1970-tallet og at de «diskuterte pedagogikk med voldsom kraft og gestikulering» (Schultz, 2017). Hovedsakelig er det snakk om to standpunkt, med strukturert pedagogikk på den ene siden og frilek på den andre siden. Norges første barnehage ble i begynnelsen ansett som et oppholdssted før skolen, før fokuset etter hvert skiftet til større lekerom og tilpasset lekeutstyr. Endringen ga uttrykk for at barns aktiviteter skulle få spillerom, og at leken var av helt spesiell betydning for barna. Perspektiv på lek endret seg igjen med fremvekst av utviklingspsykologien, der fokuset lå på hvordan barn kunne anskaffe seg kunnskap gjennom å leke. Utviklingspsykologisk perspektiv på lek ble dominerende, men har ikke blitt utfordret (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 35-47 & s. 109). Bakgrunnen for at utviklingspsykologien og strukturert pedagogikk har fått såpass sterk tilhørighet, kan forklares i måten lek er blitt omtalt på gjennom historien. Lekes irrasjonelle sider har ofte blitt sidestilt til fordel for å finne rasjonelle forklaringer på motivasjon til lek. En har forsøkt å kontrollere leken gjennom å skille mellom god og dårlig lek, der god lek defineres for å være til gode for læring. Innenfor et pedagogisk miljø som preges av målinger og resultater, gir det mening å knytte leken til kognitive prosesser for læring og utvikling. Det gjør det lettere å forsvare lekens plass i barnehagen, både i nåtid og fremtid (Øksnes, 2010, s. 75-96). Bae (2018) advarer mot å argumentere for lekens plass gjennom et instrumentelt syn, da dette kan få konsekvenser for barnehagemiljøet. Barns frihet til spontant, egendefinert lek kan bli innskrenket og barnehageansatte, utfra egne forestillinger om hvordan barn bør leke, kan komme til å gripe forstyrrende inn i barns lekeprosesser (Bae, 2018 s. 73). Verdensorganisasjonen for små barns oppvekst og danning uttrykker en bekymring for at barns rett til lek skal gå tapt, ved at barnehagen er i ferd med å gjennomgå en skolifisering (OMEP, 2010). FNs barnekomité uttrykte en lignende bekymring i 2013, der de skriver at lekens egenverdi får manglende anerkjennelse av det offentlige (Generell kommentar fra FNs barnekomité nr. 17, 2013). I tillegg har Danmark nylig i gang satt et lekprosjekt med overskriften *Legekunst*, med den hensikt å vinne tilbake fri lekens tapte terreng innenfor pedagogikk og forskning (DPU, 2021). Hva som vil komme til å skje med lekens plass i barnehagen i tiden fremover er vanskelig å si, men det som er sikkert, er at mange melder seg inn i lekdebatten for å forsvare barns rett til fri og spontant lek.

Mitt første møte med debatten kom gjennom faget *Barns utvikling, lek og læring* fra barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet. Introduksjonen kom i form av politisk aktive forelesere og et fagstoff dominert av et filosofisk lekperspektiv. Vi fikk i oppgave å skrive en fagartikkel om lek, og jeg fant i den forbindelse frem til en rekke artikler til forsvar for lek og som kritiserte det utviklingspsykologiske lekperspektivet. Blant annet leste jeg en artikkel av Morten Solheim, hvor han skrev at det ikke er barn som leker på vår arbeidsplass, men at vi arbeider på barns lekeplass (Solheim, 2017). Artikkelen gir uttrykk for at lek har en viktig plass i barnehagen, men at til tross for kunnskap om lekens betydning for barn, finnes det mange distraksjoner som tar tid bort fra leken. Barnehagehverdagen er travel, da både barn og ansatte har mange aktiviteter de skal gjennom. Bekymringen enkelte har er at muligheter til frilek kan komme til å forsvinne,

mens andre mener at tidlig læring gjennom lek er nødvendig for å gi barn en god start. Debatten analysen bygger på er den som har oppstått i kjølvannet av R17. For å opparbeide en kulturell kompetanse har R17 blitt brukt som en monument tekst. I tillegg benytter jeg meg av sekundærlitteratur som Øksnes (2010), Warrer og Broström (2018) og Johansson og Samuelsson (2009). Tekstene utgjør min kulturelle kompetanse, og utdypes nærmere i kapittel 2 og 3.

1.2. Problemstillingen

Opgaven er en diskursanalyse med mål om å kartlegge hvilke standpunkter som finnes innenfor lekdebatten. Som et analytiskverktøy tas Neumanns tre analysesteg i bruk for å beskrive diskursens innhold. Neumanns analysesteg er blitt tildelt et eget kapittel, hvor jeg går i dybden på hvert enkelt steg. Hensikten er å vise hvordan diskursen er blitt avgrenset, å gi en gjennomgang av datamaterielt og en undersøkelse av om enkelte representasjoner er mer dominerende enn andre. Problemstillingen for oppgaven er følgende: *Hvilke standpunkt kan observeres i lekdebatten?*

Videre stilles det spørsmål ved *hvem standpunktene fremmes av, og eventuelt hvilke representasjoner av lek som utpeker seg som dominerende.* For å utfylle Neumanns analyttesteg legger jeg til et kapittel om diskursens materialitet, for å undersøke hvilke konsekvenser debatten kan ha fått for praksis. På bakgrunn av OMEP (2010) og FNs barnekomité (2013) bekymringsmeldinger, er et kapittel om materialitet interessant for å undersøke om bekymringene er kommet til liv, eller om motstand har ført til at slike barnehagepolitiske endringer aldri har fått gjennomslag i praksis.

For å besvare problemstillingen tar jeg utgangspunkt i Øksnes (2010) sine to hovedkategorier av lekperspektiver: utviklingspsykologisk og filosofisk. I tillegg har jeg lagt til et helhetlig lekperspektiv, da ulike aktører argumenter utfra et perspektiv om lek og læring som uadskillelig. Hva perspektivene innebærer mer nøyaktig vil jeg gjøre kort rede for i kapitlet om teori. Kategoriene brukes for å kunne kartlegge hvilke perspektiver som dominerer debatten, samt hvem som fremmer disse representasjonen for å se om det finnes en forskjell mellom de med bakgrunn i politikk, barnehagelærerutdanning, osv. Oppgavens formål er ikke å vise til rett eller feil praksis, heller ikke å fremme et perspektiv over et annet. Formålet er heller å skape en oversikt over lekdebatten, som er en pågående pedagogisk konflikt med lang historikk. I neste underkapittel vil jeg nærmere definere og avgrense debatten som skal kartlegges.

1.3. Definisjon og avgrensning av debatten

Som nevnt har lek vært et omdiskutert tema siden Norges første barnehage ble opprettet. Å kartlegge all diskusjon som er foregått fra den tid og frem til i dag ville vært et voldsomt arbeid, og da en masteroppgave er begrenset i både tid og omfang, har jeg valgt å avgrense debatten til den som har foregått etter publikasjon av R17. R17 har skapt en del engasjement både før og etter sin publikasjon, og jeg ser et behov for å ytterligere avgrense debatten. For å gjøre kartleggingen overkommelig vil analysen i hovedsak fokusere på artikler og innlegg fra Utdanningsnytt.no. Nettstedet er for fagbladene Utdanning, Bedre skole, Yrke, Første Steg og Spesialpedagogikk. Tekstene på nettsiden er

tidligere publikasjoner i ett av disse fagbladene. Artikler og innlegg som er relevante for diskursanalysen vil være tekster fra Første Steg og Utdanning, da disse fagbladene inkluderer barnehagen i sitt fokus. I tillegg inkluderer jeg noen artikler fra Barnehage.no og Barnehageforum.no, samt en utveksling mellom Torbjørn Røe Isaksen, Annette Kristoffersen Winje, Sissel Aasstvedt Halland og Randi Nordlie fra Haugesund Avis. Sist nevnte debattinnlegg vil bli brukt i introduksjonen av analysekapittelet, da diskusjonene som foregår dem imellom er et eksempel på to tydelig definerte posisjoner i lekdebatten. Alle tekstene som er blitt nevnt her er publisert mellom 2016 og 2021. For å gi en oversikt over hvilke artikler og debattinnlegg jeg bruker i diskursanalysen, har jeg laget en oversiktstabell med forfatter, tittel og publiseringsdato.

Forfatter	Tittel	Publisert
Ropeid, K.	Vanskelig balanse mellom lek og læring i barnehagen	26.01.17
Isaksen, T. R.	Leken kommer ikke	06.03.17
Winje, A. K., Halland, S. A. & Nordlie, R.	Kunnskapsministeren unngår debattens kjerne	10.03.17
Heyerdahl-Larsen, L.	Sånn snakker ekspertene om lek	09.12.19
Huth, Y. H.	Kan ikke barn få lov til å fordype seg i bil-leken [...]?	17.02.20
Sandgrind, S. W.	Hva kan true leken i norske barnehager?	14.06.21
Sjetne, J.	Læring i barnehagen må få større fokus!	06.08.21

Tabell: Oversikt over artikler og debattinnlegg, forfattere og publiseringsdatoer.

For å oppsummere er problemstillingen for oppgaven: *Hvilke standpunkt kan observeres i lekdebatten?* Med underproblemstillingene: *hvem fremmes standpunktene av og hvilke representasjoner ser ut til å dominere debatten.* For å besvare problemstillingen vil det gjøres en diskursanalyse, hvor målet er å kartlegge lekdebatten. Neumanns analysesteg tas i bruk som et verktøy for å avgrense og gi en oversiktlig gjennomgang av datamaterialet i forkant av analysen. Debatten er avgrenset til etter publikasjon av R17, og jeg avgrenser videre ved å kun analysere tekst fra spesifikke nettsider slik at kartlegging blir overkommelig. Kulturell kompetanse og diskursens materialitet inkluderes for å utfylle Neumanns analysesteg, da et ensidig fokus på de tre stegene gir for mye anerkjennelse til det talte og skrevne ord, og underkjenner at det foregår en gjensidig påvirkning mellom språk og tanke; handling og materialitet. Som et annet bidrag i analysen brukes Øksnes (2010) sine hovedkategorier av lekperspektiver: utviklingspsykologisk og filosofisk. I tillegg har jeg lagt til et helhetligperspektiv, da ikke alle aktører innenfor lekdebatten passer inn i de to kategoriene Øksnes presenterer. Jeg vil også i teorikapittelet kort gå inn på en artikkel av Rasmussen (2021), hvor begrepet «fri lek» problematiseres. Neste underkapittel vil kort definere noen utvalgte, men viktige begrep for oppgaven.

1.4. Viktige definisjoner i oppgaven

Som en introduksjon til oppgaven vil jeg kort definere noen utvalgte, men viktige begrep. Alle begrepene vil få en mer utdypende definisjon senere, der de settes i sammenheng med problemstillingen.

Diskurs som begrep beskriver hvordan mening skapes i samfunnet, og hvordan systemer opparbeides for at enkelte utsagn og praksiser skal fremstå som mer eller mindre normale. *Diskursanalyse* er både en metode og teori, der en er interessert i å finne ut noe om samfunnet ved å undersøke påvirkningen mellom språk, materielle og sosiale strukturer. *Makt* er sentralt innenfor diskursanalyse, fordi maktteorier kan belyse hvordan ikke alle har tilgang til hvordan en diskurs skapes og reproduseres; enkelte kan ha en definisjonsmakt som påvirker hvordan, for eksempel, lekens plass i barnehagen anses. *Motstand* gir innblikk i at makt ikke eksisterer uten motstand, og at motstand kan ytes på ulike måter alt ettersom hvilken posisjon en inntar i diskursen.

Lek kan defineres på ulike måter, alt ettersom hvilket perspektiv en tar utgangspunkt i. Et *utviklings psykologisk perspektiv* tar utgangspunkt i lekens læringsverdi, mens et *filosofisk perspektiv* ser på lekens egenverdi. Andre tar standpunkt i et *holistisk syn* og mener at lek og læring ikke kan adskilles. De hevder at siden barn ikke gjør et skille mellom lek og læring, bør heller ikke småbarns pedagogikken gjøre det.

1.5. Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 tar for seg kulturell kompetanse, som ifølge Neumann (2001) er en nødvendig betingelse for diskursanalyse. Hitching og Veum (2011) er enig, og skriver at første kriterium for utvalg av data kommer av forskerens interesse og kompetanse innenfor feltet som skal undersøkes (Neumann, 2001, s. 50; Hitching & Veum, 2011, s. 16). I dette underkapittelet gjør jeg rede for min kulturelle kompetanse på feltet. I tillegg tar jeg for meg tidligere forskning, sekundærlitteratur som er blitt brukt, samt rammeplanen som monument tekst, der jeg presenterer enkelte sitater for å markere endringer fra R96, R06 og R17.

Kapittel 3 tar for seg mitt teoretiske grunnlag for diskursanalysen. Her tar jeg blant annet i bruk Øksnes (2010) sin inndeling av lekperspektiver i to hovedkategorier: utviklingspsykologisk og filosofisk perspektiv. Lignende inndeling finnes også i andre kilder, men kan ha andre navn enn de Øksnes har satt. Kapittelet tar også for seg en problematisering av begrepet «fri lek» slik Rasmussen gjør i sin artikkel *Er fri leg fri?* (2021). Videre går jeg inn på noen kritiske diskursteorier, slik som makt og motstand.

Kapittel 4 gjør rede for metoden jeg har brukt og mine metodiske vurderinger. Jeg definerer hva en diskurs og diskursanalyse kan være, før jeg gir beskrivelser av diskursen jeg har valgt å undersøke, samt hvordan jeg har valgt å skreddersy diskursanalysen. Til slutt foretar jeg noen forskningsetiske refleksjoner om kildekritikk og hvordan jeg møter vitenskapelige kvalitetskriterium om validitet, reliabilitet og transparens.

Kapittel 5 er en oppfølger til kapittel 2, og vil gjøre rede for diskursen innhold. Ved bruk av Neumanns analyseverktøy, vil jeg vise hvordan diskursen er blitt avgrenset, hvilke representasjoner som dominerer og hvilket forhold disse representasjonene har til hverandre.

Kapittel 6 handler om diskursens materialitet. I likhet med et eget kapittel dedikert til kulturell kompetanse, skal kapitlet bidra til en utfyllende analyse og unngå et ensidig fokus på det talte og skrevne ord.

Kapittel 7 er hovedkapittel der selve diskursanalysen finner sted. Med utgangspunkt i de to hovedperspektivene på lek, tar jeg for meg hvilke standpunkter som kan observeres i lekdebatten, samt hvem utsagn er fremmet av og hvilke representasjoner som er fremtredende. Diskursteorier om makt og motstand brukes som hjelpemiddel for å vise til hvordan ikke alle har tilgang til diskursen, som gjør at enkelte aktører kan ha en definisjonsmakt til å bestemme hvilke representasjoner av lek som skal anses for normale.

Kapittel 8 vil drøfte funn fra min diskursanalyse, og jeg vil ut fra min problemstilling presentere oppgavens konklusjon.

2. Kulturell kompetanse

2.1. Innledning

Kulturell kompetanse blir betegnet av Neumann som en «nødvendig betingelse» for en god diskursanalyse. Å ha kulturell kompetanse innebærer en kjennskap til og en forståelse for diskursen og de representasjonene en møter, slik at forskeren lettere kan sette seg inn i aktuelle tekster. Hensikten med å dedikere et helt kapittel til kulturell kompetanse er for å avklare egne forkunnskaper og erfaringer. Som et forankringspunkt for diskursanalysen, har jeg valgt å bruke R17 som monument tekst. En monument tekst kan defineres som en bærer for diskursen (Neumann, 2021, s. 28-29), og har fungert som et bindeledd til tidligere rammeplaner. Dette har gjort det lettere å se kontinuitet og endringer, men også bidratt til en videre kontekstuell forståelse av lekdebatten. Hva dette innebærer vil jeg komme tilbake til i et senere avsnitt, der jeg presenterer tidligere forskning av R96 og R06. Samtidig presenterer jeg noen sitater basert på egen tolkning av rammeplanene, med den hensikt å belyse et fokusskifte som kan ha preget debatten. Neste avsnitt vil gi en kort presentasjon av min utdanning, tidligere kunnskaper og erfaringer.

2.2. Egne forkunnskaper og erfaringer

Samme året som barnehageopprøret fant sted i 2016, begynte jeg som bachelorstudent på barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet. Barnehageopprøret skulle komme til å få konsekvenser for innholdet i R17, noe jeg først ble oppmerksom på mitt andre studieår. Som nevnt ble jeg introdusert for debatten via politisk aktive forelesere og fagstoff, med pensum bestående av flere forfattere som stilte seg kritisk til et utviklingspsykologisk lekperspektiv. Filosofisk lekperspektiv kom til å være dominerende under min utdanning, noe som også har preget hvordan jeg forstår lek. Gjennom pensum fikk jeg blant annet kjennskap til Øksnes, som har utgitt en rekke publikasjoner om lek og som er åpent kritisk mot et økende fokus på læringsutbytte av lek i barnehagen. Hennes teorier blir brukt som sekundærlitteratur også i denne oppgaven, da teoriene reflekterer kunnskaper formidlet under min utdanning. I tillegg gir teoriene uttrykk for sentrale standpunkt innenfor lekdebatten, nemlig en bekymring for at lekens egenverdi skal gå tapt til fordel for lekens læringsverdi. Hvilken sekundærlitteratur som brukes i oppgaven vil jeg komme tilbake til i et kommende avsnitt.

Grunnen til at jeg dedikerer en masteroppgave til lekdebatten, til tross for fagteksten jeg skrev, kommer av at problematikken fremdeles er svært relevant. Debatten om lek er en pedagogisk konflikt som har pågått i flere år, og som kommer til å fortsette i lang tid. Etter to år med videreutdanning som spesialpedagog er jeg interessert i å undersøke feltet på nytt, slik at jeg kan kartlegge standpunkter, hvem de fremmes av, samt hvilke representasjoner av lek som er fremtredende i debatten. Fra jeg skrev fagartikkel i 2018 til jeg skriver masteroppgave i 2021, kan det ha skjedd endringer i feltet som kan være interessant å undersøke nærmere. Da jeg ikke fant en diskursanalyse som kartla lekdebatten, bestemte jeg meg for at dette skulle være mitt mål for en masteroppgave.

2.2.1. Tidligere forskning

Av tidligere forskning har Mette Nygård's prøveforelesning *Ny rammeplan for barnehagen. Prosess og produkt sett i lys av Bernsteins teorier* (2018) vært interessant å se på, i alle fall for kontekst over hvordan R17 ble produsert og hvordan motstand (barnehageopprøret) var med på å forme innholdet i dokumentet. Det er på bakgrunn av Nygård (2018) og Øksnes (2010) at jeg har valgt å inkludere diskursteori om makt og motstand, i forhold til regjeringens definisjonsmakt av lek gjennom R17 og hvordan motstand kommer frem gjennom barnehageopprør og artikler/kronikker. Som nevnt fant jeg ingen masteroppgaver som kartlegger standpunkter innenfor lekdebatten. Masteroppgavene jeg har sett på tar i hovedsak for seg endringer mellom R96 og R06, med fokus på å kritisk analysere endringer i forholdet mellom lek og læring, eller omsorg og læring. Tidligere forskning hevder at barnehagefeltet har hatt en omdreining fra en sosialpedagogisk tradisjon, til en arena for skoleforberedelse, der lærings begrepet har fått en gradvis implementering (Tjelmeland, 2013; Hansen, 2007) . Jeg vil komme inn på noe av det samme i avsnittet om rammeplan som monument tekst, der jeg presenterer noen sitater for å vise hvordan definisjon av lek og fremtreden av læring sagte, men sikkert, har endret seg. Altså finnes det en interesse for feltet, og med en pågående pedagogisk konflikt om lekens plass i barnehagen, blir nok dette en problematikk som fortsetter å få interesse i forskning.

2.2.2. Sekundærlitteratur

Av sekundærlitteratur har jeg i hovedsak benyttet meg av Øksnes og Øksnes og Sundsdal, som har utgitt ulike publikasjoner til forsvar for lek. I boken *Lekens Flertydelighet* (2010) inndeler Øksnes lekperspektiver i to hovedkategorier: utviklingspsykologisk og filosofisk. Inndelingen er en forenkling, men brukes for å tydeliggjør skillet mellom perspektivene og for å markere en polarisering mellom lekens egenverdi og lekens nytteverdi i både praksis og forskning. Selv om inndelingen kan kritiseres har jeg valgt å beholde den, da annen litteratur jeg har funnet inneholder et lignende skille. Blant annet skiller de to danske forskerne Warrer og Broström (2018) mellom pedagogstøttet lek og frilek. Med andre ord, har jeg bevisst valgt sekundærlitteratur med lignende inndeling av lek i to hovedperspektiver. I tillegg bruker jeg teori fra Johansson og Samuelsson sin bok *Å lære er nesten som å leke* (2009), hvor de argumenterer for et helhetlig syn på lek og læring. Deres teorier står i stil med R17, og omtaler lek og læring som to sider av samme sak. Sekundærlitteraturen jeg til nå har nevnt utgjør hovedvekten av teorier som brukes i oppgaven. Som nevnt utgjør noe av litteraturen pensum fra da jeg gikk på barnehagelærerutdanningen, og gjør at jeg kjenner til teorien fra tidligere. For å nevne sekundærlitteratur som blir brukt i metodekapittelet, bruker jeg i hovedsak Neumann (2021), Jørgensen og Philips (1999), Skrede (2017) og Hitching og Veum (2011) som jeg ble introdusert for i faget *Fordypning i forskningsmetode*.

2.3. Rammeplanen som monument tekst

For å opparbeide en videre kulturell kompetanse for lekdebatten, har lesning av R96, R06 og R17 gitt viktig kulturell kontekst. Før teksten går inn på lek i R17, vil jeg som tidligere nevnt presentere relevante sitater om lek fra R96 og R06. Hensikten er å markere endringer som kan ha påvirket lekdebatten, og for å gi kontekst til hvordan lek blir beskrevet i R17. Lek defineres i R96 som en frivillig aktivitet som barn selv velger å delta i, den foregår «på liksom», er lystbetont, samtidig som den gir opplevelse av spenning og

fungerer som en «forberedelse til voksen alder» (Barne- og Familiedepartementet, 1996, s. 51). Altså er R96 ikke fri for formulering av lek som sentralt for læring og utvikling, heller ikke for beskrivelser av lek som en forberedelse til et senere liv. En slik kontekst er viktig, når en ser på nyere utgaver av rammeplanen og lekdebatten generelt. Sammenlignet med R06 og R17 forekommer lek og læring i sammenheng i mindre grad, men at lek likevel anses som et mulig middel for læring også i R96. Representasjoner av lek bør, ifølge Øksnes (2010), tolkes i lys av hvordan læring betones i rammeplanene. Utsagnet kan kobles til Hogsnes (2011) som skriver at fagområdene i rammeplanen ble satt i sammenheng med skolefag. Derav fikk barnehagen et ansvar for å gi opplevelser av sammenheng mellom barnehage og skole, gjennom at fagområdene i barnehagen skulle kunne assosieres med undervisningsfag (Øksnes, 2010, s. 22; Hogsnes, 2011, s. 55).

Med bakgrunn i disse utsagnene er første forskjellen jeg observerte tittelen til rammeplanene. R96 hadde tittelen «*Rammeplan for barnehagen*», mens R06 og R17 fikk tittelen «*Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*». Tittelendring kan muligens anses som et fokusskifte i det Kunnskapsdepartementet overtok det overordnede politiske ansvaret for barnehagen fra Barne- og Familiedepartementet i 2006 (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 140). Endringen av dokumenttittel gjenspeiles også i kapitellavn og underoverskrifter. Der sosialt samspill, lek og hverdagsaktiviteter fikk tildelt et eget kapittel på linje med fagområde i R96, får lek kun et underkapittel i R06 og R17. Fagområdene får på sin side underkapitler med læringsmål for barna og arbeidsoppgaver for personalet. Øksnes (2010) beskriver dette som at barnehagen fikk et eget «kunnskapsløfte for de minste» (Øksnes, 2010, s. 19). Kanskje uttrykkes dette best i måten R06 beskriver et helhetlig læringsbegrep. Mens R96 fokuserer på sammenhengen mellom læring og omsorg (s. 45), inkluderer R06 lek i det som omtales som et «helhetlig læringsyn» (s. 5). Leken blir ikke tydelig definert i verken R06 eller R17, noe jeg vil utdype i neste avsnitt.

2.3.1. Lek i R17

Barnehagen fikk sin første rammeplan in 1996 med det mål å konkretisere barnehagens rolle og oppgaver. Rammeplanen skulle være et forpliktende samfunnsmandat som personalet skulle arbeide etter. Overtakelsen av politisk ansvar i 2006 av Kunnskapsdepartementet gjorde at barnehagen fikk en større anerkjennelse som pedagogisk institusjon og del av utdanningsløpet (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 140). R17 er nyeste utgave, og om en søker i dokumentet, kan en se at lek ofte blir nevnt. Ofte brukes begrepet lek i sammenheng med læring og/eller utvikling, men blir aldri tydelig definert. Under overskriften *barnehagens verdigrunnlag* står det at barnehagen skal «ivareta barns behov for omsorg og lek og fremme læring og danning», samt at «lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre setter R17 krav til at «leken skal ha en sentral plass i barnehagen og lekens egenverdi skal anerkjennes», og at «leken skal være en arena for barns utvikling og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Målet med sitatene er for å vise et mønster, der lek og læring ofte går hånd i hånd. Hva lek er blir ikke definert, men mønster i teksten kan gi uttrykk for at lek defineres gjennom sin tilkobling til læring; et middel for å oppnå et mål. Både R06 og R17 har blitt gjenstand for kritikk fra to standpunkt: Fra de som føler at leken beskrives gjennom et mål-middel-perspektiv, samt fra de som føler at rammeplan ikke stiller tydelige krav til læringsaktiviteter som er planlagt og styrt av

barnehageansatte. Sistnevnte blir beskrevet av Greve, Jansen og Solheim som et ønske om å oppnå styring av barns læringsutbytte i barnehagen (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 144). Selv om lek ofte blir omtalt i R17, hevder Bae (2018) at lekbegrepet ikke blir systematisk og gjentakende inkludert gjennom hele rammeplanen. Bae mener at konsekvensen kan bli at lek nedprioriteres, til fordel for innhold og arbeidsmåter som er tilpasset for eldre barn og skolen (Bae, 2018, s. 94). Om dette har fått konsekvenser for praksis og måten barnehagehverdagen er strukturert på, er noe jeg vil utforske videre i kapittel 6. Rammeplanen er sentral, fordi den gir retningslinjer for barnehagens arbeid. Den skal virke forenelig i sitt helhetlige lek- og læringsperspektiv, men er samtidig gjenstand for kritikk fra ulike posisjoner innenfor lekdebatten. Dokumentet fungerer som en byggestein i å oppnå forståelse og kontekst rundt standpunktene i debatten. For å gi videre kontekst til de ulike representasjonene av lek, vil jeg vie litt oppmerksomhet til FNs barnekonvensjon artikkel 31, samt generell kommentar nr. 17.

2.3.2. FNs barnekonvensjon

Alle land som har inngått i pakten om FNs barnekonvensjon, står til ansvar for å følge den for å sikre barns menneskerettigheter. Artikkel 31 stiller krav til at «partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter» (Barnekonvensjonen, 1989, s. 24). Alle som arbeider med barn, har et ansvar for å bidra til at alle barn kan nyte godt av de nedfelte rettighetene. Ansvaret reflekteres også i R17, der det står at alle barnehager skal bygge på verdigrunnlaget fastsatt i FNs barnekonvensjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). FNs barnekomité så seg i 2013 nødt til å publisere generell kommentar nr. 17, angående rettighetene beskrevet i Artikkel 31. Rettighetene nedfelt i artikkelen kunne tolkes på ulike måter; fra «en umettelig tilnærming til frilek» til «lek innenfor strukturerte rammer» (Warrer & Broström, 2018, s. 7). Åpenhet for tolking kan ha bidratt til et behov for å utarbeide en generell kommentar med retningsgivende tolkninger av Artikkel 31, slik at barnas rettigheter kunne bli best mulig ivaretatt. Til tross for at kommentaren inneholder verdifulle retningslinjer for den norske regjering, har den ifølge Øksnes og Sundsdal (2018) fått lite oppmerksomhet av politikere i Norden (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 25). Barnekomitéen uttrykker gjennom kommentaren en bekymring for at barns evne til å realisere sin rett til hvile og lek går tapt, da de begrenses av planlagte, voksenstyrte aktiviteter. Kommentaren refereres til i debatten som FNs bekymringsmelding, hvor det vises en skepsis til manglende anerkjennelse av rettighetene beskrevet i Artikkel 31 (Generell kommentar fra FNs barnekomité nr. 17, 2013, s. 3 & 13). Grunnen til at jeg vier et avsnitt til Artikkel 31 og generell kommentar nr. 17, kommer av at flere deltakere i lekdebatten tar i bruk disse tekstene i sine argumentasjoner. En kort oppsummering av tekstene føler jeg gir videre kulturell kompetanse og kontekst, som kan brukes i kartlegging av standpunkter innenfor lekdebatten.

Dette markerer slutten på kapittelet om kulturell kompetanse, hvor jeg har gitt et innblikk i mine tidligere kunnskaper og erfaringer, samt presentert sekundærlitteratur og hvordan R17 har blitt tatt i bruk som monument tekst. I kommende kapittel vil jeg gå nærmere inn på teori som er relevant for diskursanalysen.

3. Teori

3.1. Innledning

Jeg vil i dette kapitlet gjennomgå relevante teorier om lek, samt en beskrivelse av de diskursteoriene jeg har valgt å bruke i diskursanalysen. Perspektiver på lek blir presentert i to hoveddeler, som utviklingspsykologisk og filosofisk perspektiv. Inndelingen markerer et tydelig skille mellom de to innfallsvinklene, og gjør det lettere å følge mine begrunnelser i analysen, når jeg forsøker å plassere standpunkter innenfor ett perspektiv. Kategoriene beholdes også for å tydeliggjøre polariseringen av feltet, når det kommer til hvilket av de to perspektivene som vektlegges mest. Hovedsakelig tar jeg utgangspunkt i Øksnes (2010), Øksnes og Sundsdal (2018), Warrer og Broström (2018), Johansson og Samuelsson (2009) og Wolf (2014) sine teorier. Som nevnt har Øksnes skrevet en del om lek, og har sammen med Sundsdal utgitt en rekke publikasjoner om lekens plass i barnehagen. Wolf har også skrevet en del om lek, og i likhet med Øksnes deler hun lek inn i to hovedperspektiver. Warrer og Broström er to danske forskere jeg har valgt å inkludere, da deres forskning også kan være relevant i norsk sammenheng. Johansson og Samuelsson har jeg valgt å inkludere, siden deres bok *Å lære er nesten som å leke* (2009) argumenter for et helhetligperspektiv på lek og læring. Avslutningsvis vil kapitlet gå inn på diskursteorier som er relevante for diskursanalysen.

3.2. Lekenes flertydelighet

Leken er ifølge Wolf (2014) både universell og kulturell, det vil si at leken blir definert, konstruert og betinget av kulturens syn på lek og muligheter til lek basert på det fysiske miljøet (Wolf, 2014, s. 13). Lek kan altså bli definert på ulike måter alt ettersom hvilket perspektiv en har. Øksnes skriver i sin bok *Lekens flertydelighet* (2010) at det finnes en rekke måter å tenke og snakke om lek på, men at hun likevel har valgt en forenklet todeling av perspektiver på lek: utviklingspsykologisk og filosofisk. Inndelingen kan problematiseres og kritiseres, men hun mener at inndelingen er en god innfallsvinkel som får frem skillene mellom ulike lekperspektiver (Øksnes, 2010, s. 198). Jeg vil i de neste avsnittene kort gjøre rede for de to perspektivene, der jeg tar i bruk definisjoner fra Warrer og Broström (2018), samt Johansson og Samuelsson (2009) og Wolf (2014).

3.2.1. Utviklingspsykologisk perspektiv – lekens læringsverdi

Fra et utviklingspsykologisk lekperspektiv anses barn som aktive i egen utvikling av intellektuelle og sosiale ferdigheter gjennom lek; lek gir barna mulighet til å stimulere kreativitet og opparbeide livsmestring. Leken oppfattes som et viktig pedagogisk redskap for læring og utvikling, der barns opplevelser gjennom lek kan føre til læring. Lekdiskursen fra dette perspektivet har, ifølge Øksnes (2010), røtter langt tilbake i historien, da det ble hevdet at barn skulle ledes til læring. Siden et utviklingspsykologisk perspektiv ofte inkluderer pedagogens deltakelse i lek, definerer Warrer og Broström (2018) lek ut ifra dette perspektivet som pedagogstøttet lek. Pedagogen deltar i leken, støtter barna og gir næring til leken gjennom innspill. De skille videre mellom lærerik lek – der pedagoger støtter den uformelle leken – og lekende læring – der formell læring gjennom organiserte læringsaktiviteter er sentralt. Barns forståelse begynner, ifølge Johansson og Samuelsson (2009) som en helhet. Etter hvert blir barnet opptatt av detaljer, som gjør at barnets nye erfaringer påvirker måten leken foregår på. For å skape disse erfaringene, mener de at det

usynlige må gjøres synlige for barnet. Pedagogen kan derfor involvere seg i leken for å gi støtte til å oppdage noe nytt. Det hevdes at barnet kan utvikle en større forståelse dersom pedagogen tilrettelegger for refleksjon i lek, ved å ta i bruk barns egen uttrykksmåter. Wolf (2014) advarer på sin side mot et altfor instrumentelt syn på lek, der leken begrenses til et instrument for læring. Hun mener at et for stort fokus på læring kan føre til at barns livsform og uttrykksform ikke blir ivarettatt, og at en bør være reflektert på forholdet mellom lek og læring, slik at en bevisst kan forholde seg på måter som fremmer lek- og læringsprosesser i barnehagen uten at lekens vesen blir kvalt (Øksnes, 2010, s. 25, 28 & 199; Warrer & Broström, 2018, s. 12-13; Johansson og Samuelsson, 2009, s. 25-27; Wolf, 2014, s. 21-22). Kort oppsummert innebærer et utviklingspsykologisk perspektiv et fokus på læring gjennom lek, der pedagogen gir støtte til formell og uformell læring. Pedagogisk støtte kan gi næring til leken gjennom ny kunnskap, forståelse og erfaringer. En må av den grunn være reflektert i sitt syn på lek og læring, slik at en kan gi viktig støtte til lek- og læringsprosesser for barn i barnehagen.

3.2.2. Filosofisk perspektiv – lekens egenverdi

Filosofisk perspektiv på lek omtales av Øksnes (2010) som et alternativ til det utviklingspsykologiske lekperspektivet. Ut ifra et filosofisk perspektiv anses lek som noe som bare skjer. Leken ligger utenfor barnets kontroll og kan ikke bli styrt i en bestemt retning; leken skjer for lekens skyld og ikke for å oppnå et mål. Med andre ord fører ikke leken nødvendigvis til læring, men er like fullt meningsfull fordi den fører til glede her-og-nå. Warrer og Broström (2018) omtaler perspektivet for frilek, da det er barns frie valg som står i sentrum. Kjennetegn på frilek er at pedagogen i mindre grad er involvert i lek, de lar leken utfoldes på barns egne premisser og de gis rom til å leke mer eller mindre uforstyrret. Opplevelser og erfaringer barn får gjennom lek kan, ifølge Johansson og Samuelsson (2009), sammenlignes med danning. Danning beskrives av Sagberg (2012) som «en prosess» og «resultatet av denne prosessen», der «verken prosessen eller resultatet er verdinøytrale», da «de gir uttrykk for bestemte oppfatninger av hva det er å være menneske på en god måte» (Sagberg, 2012, s. 14). Dannelsingsprosessen beskrives videre som en «prosess i spenning mellom selvrealisering på den ene siden og krav fra kulturen og samfunnet på den andre siden» (Sagberg, 2012, s. 25). Danning handler altså om selvrealisering som menneske, innenfor en kultur og et samfunn som stiller krav til en. Lekens essensielle dimensjon gjør at barnet kan gå utenfor seg selv og anskaffe seg erfaringer. Lekefaringer er en del av selve leken og gir en følelse av frihet. Siden barnet gjennom lek eksperimenterer med sine egne dannelsesmuligheter, kan ikke lekefaringene planlegges og det kan ikke knyttes et konkret læringsutbytte til leken. For å oppdage lekens egenverdi, mener Wolf (2014) at en må være oppmerksom på barns opplevelser i lek og søke etter barns egne perspektiv. Lek er barns væremåte i verden og selv om barn leker for lekens skyld, kan det skje at barn lærer noe nytt uten at det har skjedd med en bevisst hensikt. Nøyaktig hva barnet har lært kan derimot være vanskelig å kartlegge (Øksnes, 2010, s. 200-202; Warrer & Broström, 2018, s. 11-13; Johansson & Samuelsson, 2009, s. 21; Wolf, 2014, s. 19-20). Kort oppsummert kan filosofisk lekperspektiv defineres som frilek, der barn gis frihet til å leke det de vil. Pedagogen er en observatør som lar barnet leke mer eller mindre uforstyrret. Det som blir observert er ikke hva barnet kan eller har lært, men gleden barnet uttrykker her-og-nå. Leken anses som å foregå bare fordi, uten et mål om læringsgevinst.

3.2.3. Problematisering av begrepet «fri lek»

Er fri lek fri spør Rasmussen i sin artikkel fra boken *Den frie lekens vilkår* (2021), hvor han problematiserer bruken av begrepet «fri lek». Når en skal analysere lekdebatten, kan en problematisering av begrepet «fri lek» være nyttig av flere grunner. For som Rasmussen skriver blir lek først omtalt som fri, når den foregår innenfor en institusjon. Lek blir fri i det leken trer inn i den offentlige svære, og begrepet «fri lek» brukes ofte i innlegg som argumenterer for lekens plass i barnehagen og dets betydning for barns liv og helse. Rasmussen hevder videre at betegnelsen av lek som fri, først og fremst har konnotasjoner i retning av voksen, som enten vil eller ikke vil ha noe fra «den frie leken» (Rasmussen, 2021, s. 211). For å gjenta Warrer og Broströms (2018) definisjon av fri lek, handler det om lek på barns egne premisser, der pedagogen har en observerende rolle og lar barna leke mer eller mindre uforstyrret (s. 11-13). Siden pedagogen er en observatør og ikke vil noe med leken, defineres den som «fri». Men er leken likevel fri, spør Rasmussen, som peker mot at leken er «tilfældighedens fremste repræsentant i barndommen» (Rasmussen, 2021, s. 214). Med dette mener han at leken er flertydelig; preget av både orden og kaos, som barnet enten lar seg rive med av, eller som de unnlater å bli med i. Begrepet «fri lek» er altså et paradoks, noe Saugstad også skriver om i sin artikkel *Leg – Et pædagogisk paradoks* (2017). Når Saugstad beskriver lekens paradoks, hevder hun at leken inneholder et læringspotensial, men at leken opphører i det en kobler lek sammen en didaktisk rasjonalitet. Ved hjelp av Huizinga og Aristoteles teorier, beskriver Saugstad leken som en flertydelig, ikke-instrumentell aktivitet. At leken er ikke-instrumentell vil si at aktiviteten foregår i nåtid, der aktiviteten i seg selv er målet. En instrumentell aktivitet er derimot fremtidsrettet og har sitt mål utenfor aktiviteten selv (Saugstad, 2017, s. 6 & 11). Lignende meninger finnes hos Bae (2018) som advarer mot et altfor instrumentelt syn på lek i barnehagen (Bae, 2018, s. 73).

Min tolkning av artiklene er at begrepet «fri lek» bør problematiseres i en debatt om lek. Begrepet tas kun i bruk i det offentlige rom, hvor begrepet brukes til å beskrive lek som er selvstyrt og initiert av barn. Det gir et uttrykk for at leken er fri, men om en følger Rasmussen (2021) og Saugstads (2017) resonnement, leker leken like mye med barnet. På den andre siden gir begrepet «fri lek» et inntrykk av at det eksisterer en lek som ikke er fri. Men om leken er ikke-instrumentell og lek opphører idet den tillegges et utvendig mål, kan ikke lek initiert og styrt av voksne omtales som lek. For meg virker Saugstads argumenter som et motsvar til et helhetlig lekperspektiv, der lek og læring beskrives som to sider av samme sak. En problematisering av begrepet «fri lek» og en innsikt i lekens paradoks kan være nyttig, da den kan bidra til en bedre forståelse av argumenter i debatten, og hvilke holdninger som ligger bak deres resonnement.

3.2.4. En pedagogisk konflikt

Ifølge Warrer og Broström har frilek vært karakteristisk for barnehagens pedagogikk i ett århundre, men at barnehagen nå står overfor en brytningstid med mer fokus på læring (Warrer & Broström, 2018, s. 12). Brytningen kommer tydelig frem i den aktive lekdebatten, der det diskuteres om lekens egenverdi og ytes motstand mot at barnehagen skal bli mer likt skolen. Skiftet kan som nevnt også observeres i endringer i rammeplanen fra R96 og frem til R17, der lek stadig blir knyttet til læring og utvikling. Barnekomitéen har også uttrykt sin bekymring, da antallet voksenstyrte aktiviteter i barnehagen stadig øker for å oppnå læringskrav satt av regjeringen. Hvilket perspektiv en velger å støtte seg

til, vil ifølge Øksnes og Sundsdal (2018) avhenge av ens egen kunnskap om lek. Om en har lært at lek er et nyttig pedagogisk redskap og at motivasjon for lek er læring, er det nytteverdien og ikke egenverdien en ser, mener de (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 14). Likevel vil de som argumenterer ut ifra et utviklingspsykologisk perspektiv hevde at de ikke underkjenner lekens egenverdi, men at det er de som argumenter for frileken som skaper et kunstig skille mellom lek og læring. Det argumenteres for et helhetlig perspektiv, slik som R17 presenterer. For å gjøre at slikt syn mulig, mener Johansson og Samuelsson (2009) at en må gi avkall på det todelte perspektivet en er oppdratt til å tenke med. De mener at pedagogen må tre inn i barnets lekverden og delta i lek, slik at lek og læring kan integreres. Ifølge dem oppfatter ikke barn verden som inndelt i fag og lek, men som en helhet barnet handler innenfor og er nysgjerrig over; at lek og læring er uatskillelig i barns verden og bør også være det innenfor småbarns pedagogikken. Å omdefinere lek og læring er ikke deres mål, men å forklare at begrepene lek og læring kan være vanskelig å skille fra hverandre, da de har fellestrekk. Barn synes ofte at det å oppdage og utforske noe nytt er spennende, og de fleste barn vil derfor være åpne for læring så lenge pedagogen tar utgangspunkt i barns interesser. Å overlate barn til å velge hva de skal lære, mener Hennem og Østrem (2016) er uansvarlig, men at barnehagen reduseres til en skoleforberedende institusjon er problematisk. Warrer og Broström går i samme spor, når de hevder at lek og læring kan være vanskelig å knytte sammen, uten at en reflekterer over risikoen for at læringsinteresser hos pedagogen kan komme til å kvele lekens vesen (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 19 & 25-27; Warrer & Broström, 2018, s. 12; Hennem & Østrem, 2016, s. 91).

Argumentene som er nevnt er interessante, fordi de representerer standpunkter som er fremtredende i lekdebatten. På den ene siden menes det at lek og læring henger naturlig sammen, mens andre argumenter for lekens kaotiske og uproduktive sider. Debatten kommer ofte inn på at barnehagen blir redusert til en forberedelse til skolen, der det uttrykkes bekymring for voksenovertakelse, dersom leken ikke anses som produktiv. Selv om politikere og andre som argumenterer fra et utviklingspsykologisk perspektiv hevder at lekens egenverdi ikke blir underkjent, rettes det kritikk mot et altfor fremtidsrettet fokus som ikke tar hensyn til situasjoner her-og-nå. Diskusjonen kommer ofte inn på barn som «human becomings» og «human beings», hvor enkelte standpunkter vektlegger en over den andre. Debatten kan beskrives som en diskursiv kamp med mål om å presentere andre representasjoner, enn de politikerne uttrykker i offentlige dokumenter. Jeg vil komme nærmere inn på forholdet mellom makt og diskurs i et kommende avsnitt, der også motstand vil bli nevnt.

3.3 Diskursteorier

Før jeg kommer inn på diskursteori om makt og motstand, vil jeg gi en avklaring av nøkkelbegreper som tas i bruk underveis i oppgaven.

Begrepet *representasjon* innenfor diskursanalyse vil si en presentasjon av virkeligheten, og mellom disse representasjonene kan det oppstå en konflikt som det er forskerens oppgave å identifisere. Flere representasjoner kan eksistere innenfor samme diskurs, men en representasjon vil alltid være dominerende. I tilfeller hvor det kun finnes én representasjon vil diskursen bli regnet som lukket. Forklart på en annen måte oppstår det

en lukket feedback-loop mellom virkelighet, verdier og institusjon, der det foregår en sosial resonans som gjør at sosial praksis reproducerer *regulariteter* i diskursen. Regulariteter som tas for gitt og blir opprettholdt gjennom rutiniserte praksiser skaper en viss *tregghet* i diskursen som gjør den vanskelig å endre, fordi de forblir lite utfordret. For at en representasjon skal forbli dominant kreves det kontinuerlig diskursivt arbeid, og ifølge Fairclough (1992) kan hegemoni kun oppnås delvis. Siden hegemoni bærer preg av ideologiske dimensjoner, kan begrepet brukes til å oppdage hvilke politiske investeringer som gjøres for å opprettholde visse representasjoner om lek i barnehagen (Neumann, 2001, s. 60, 66 & 92; Fairclough, 1992, s. 92 og 95). Jeg vil ikke anse lekdiskursen som lukket, da flere representasjoner av lek kommer til uttrykk gjennom utsagn i debatten. Mange ulike stemmer er deltakende i debatten om lekens plass i barnehagen, og bidrar til å holde den pedagogiske konflikten gående.

3.3.1. Makt

Når makt og diskurs blir diskutert er Foucault et kjent navn. Foucault tilhørte den poststrukturalistiske tradisjon og satte for alvor i gang diskursanalyse i utvikling av både teorier og begreper. I hovedsak er det Foucault sitt forhold mellom makt og kunnskap jeg forholder meg til i oppgaven. Makt blir definert av Foucault som både produktiv og begrensende. En slik definisjon kan virke motstridende, men hans poeng var å vise hvordan makt bidrar til å skape verden og måten den omtales på, samtidig som den utelukker enkelte alternativer. Som et eksempel kan Foucaults maktdefinisjon kobles til Øksnes (2010) og Øksnes og Sundsdal (2018) sine argumenter for alternative representasjoner av lek, utenom det utviklingspsykologiske de mener er dominerende. Videre argumenterer de for at ens kunnskaper påvirker måten lek blir definert på. Foucault har et lignende resonnement, og han gir uttrykk for at makt og kunnskap er gjensidig avhengig av hverandre. Autoriteter kan i enkelte tilfeller bestemme hvilken kunnskap som er gyldig, slik at den med tiden blir tatt som en selvfølge. Med andre ord kan politikere pådra seg en definisjonsmakt av hva lek er, noe de gjør gjennom rammeplan. Makt trenger i et slikt tilfelle ikke å kobles opp til en diskursiv kamp mellom representasjoner, men kan defineres som en kamp om å få visse representasjoner til å fremstå som normale. Politikere kan, for eksempel, sette fokus på læring og en lekdiskurs som ser nytteverdien av lek, da dette hevdes å kunne øke kvalitet i barnehagen. Tidligere nevnte jeg at mine forelesere på barnehagelærerutdanningen var politisk aktive, og at pensum i hovedsak bestod av litteratur som støttet seg mer mot et filosofisk perspektiv på lek. Dette eksemplet kan også anses for autoriteter som forsøker å normalisere en representasjon over en annen. Målet med Foucaults maktteori er uansett å problematisere representasjoner som tas for gitt, for å vise hvordan et alternativ kan se ut (Jørgensen & Philips, 1999, s. 21-22; Skrede, 2017, s. 28; Øksnes, 2010, s. 30; Neumann, 2001, s. 173).

Sagt på en annen måte kan en bli sosialisert inn i en bestemt oppfattelse av lek, uten at det nødvendigvis finnes et rett eller galt svar på hva lek er. Politikere kan gjennom styringsdokumenter forsøke å normalisere en viss type representasjon av lek for å holde feedback-loopen lukket, mens mine forelesere kan anses for å yte motstand mot disse representasjonene via utvalg av pensum. Men motstand kan også komme til uttrykk på andre måter, for eksempel gjennom barnehageopprør og publikasjon av fagartikler.

3.3.2. Motstand

Som et interessant tillegg til makt, legger jeg til diskursteori om motstand. Diskursteori om motstand kan bidra til å synliggjøre alternative representasjoner av lek, enn de som kommer til uttrykk i rammeplanen. Styringsdokumentet er et bindende samfunnsmandat som alle innenfor barnehagefeltet er pliktet til å følge, og innehar stor makt over praksis. Med andre ord er rammeplanen et forenelig dokument, samtidig som retningslinjer og krav er åpne nok til at de kan tilpasses etter hver enkelt barnehage. Læringsmål kommer en ikke unna, og den gangen R17 skulle utformes ble det uttrykt et ønske om at rammeplanen skulle bli mer lik skolens læreplan. Forventninger til hva 5-åringene skulle kunne på bestemte tidspunkt før skolestart ble møtt med et barnehageopprør, noe som førte til at disse kravene aldri fikk gjennomslag. Barnehageopprøret kom til syne i offentlige debatter, kronikker og artikler, der det foregikk en kamp om pedagogisk diskurs mellom aktører med ulike interesser for innholdet i rammeplanen. Mange stemmer ønsket å påvirke diskursen, og den pedagogiske kampen er stadig pågående (Nygård, 2018, s. 70, 73 & 78). For å trekke dette tilbake til Foucault, hevdet han at motstand finnes på samme sted som makt. Han gir uttrykk for at uten motstand ville alle ha handlet lydig, og motstand vurderes som et av de viktigste begrepen i en dynamisk maktprosess med forandring som mål. Makt er ifølge Foucault ikke fullstendig. Det vil si at det alltid finnes rom for at stemmer kan bli hørt og kjempe mot normalisering. Bae (2018) oppfordrer de som arbeider innenfor barnehagefeltet til å være kritisk, da faglig og profesjonell motstand kan og vil med sannsynlighet påvirke politikken (Bae, 2018, s. 41-43). Jørgensen og Philips (1999) mener at diskurser alltid eksister i konflikt med hverandre, som vil si at diskurser i mer eller mindre grad vil bli utfordret av konkurrerende diskurser. En kan belyse dette gjennom representasjoner i rammeplanen, og hvordan disse blir utfordret av alternative representasjoner gjennom sosiale og praktiske handlinger, slik som barnehageopprøret. Debatten inneholder ulike representasjoner av lek, der lekdiskurser stilles opp mot og utfordrer hverandre. Kampen om representasjoner kan til slutt føre til en endring ved at diskursive elementer blir artikulert på nye måter. Det kreves stadige forhandlingsprosesser for å opprettholde et hegemoni med dominante representasjoner, og det er i denne forhandlingsprosessen at forandring kan skje (Øksnes & Samuelsson, 2017; Jørgensen & Philips, 1999, s. 88 & 157).

Motstand kan ytes på ulike måter, og Hirschmans har lagt frem tre ulike handlingsvalg. Enten kan en melde seg ut, protestere eller gå inn i en ferdigsydd rolle. Under enkelte omstendigheter kan det være umulig å melde seg ut, og det er på bakgrunn av dette utviklet begreper som tar hensyn til at subjektet ikke alltid kan tre ut av diskursen. Identifikasjon beskriver hvordan subjektet kalles inn i en subjektposisjon, der deres posisjon er konkretisert og subjektet må fylle rollen. Mot-identifikasjon beskriver hvordan subjektet protesterer ved å inntre en motsatt subjektposisjon av den som er oppsatt for dem. Til slutt har vi begrepet desidentifikasjon som beskriver hvordan subjektet identifiserer seg med en diskurs som står i relasjon til den dominerende diskursen, men som ikke står i direkte motsatt til den (Neumann, 2001, s. 169-170). Begrepene er relevant, fordi de kan belyse hvordan de ulike standpunktene posisjonerer seg i forhold til den dominerende lekdiskursen. En kan observere hvilke standpunkter som følger en dominerende utviklingspsykologisk tankegang, hvilke som stiller seg i motsatt via et filosofisk perspektiv, og hvem som skreddersyr egne posisjoner og forsøker å skape nye måter å se lek på, som for eksempel Johansson og Samuelssons (2009) syn på lek og lærings som uatskillelige. Jeg har valgt å ta i bruk diskursteorier om makt og motstand, da teoriene kan bidra til en strukturert analyse og kartlegging av standpunkter i debatten.

4. Metode

4.1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg med hensyn til metode, samt gjøre noen metodiske vurderinger. Det vil gis en beskrivelse av hva diskurs og diskursanalyse er, og hvordan jeg har valgt å tilrettelegge for egen analyse. Mot slutten av kapitlet vil jeg foreta noen forskningsetiske refleksjoner, hvor jeg reflekterer over eget forskningsståsted og kildekritikk. Problemstillingen for oppgaven er som kjent: *Hvilke standpunkt kan observeres i lekdebatten?* Med underspørsmål om: *Hvem standpunktene fremmes av, og eventuelt hvilke representasjoner av lek som utpeker seg som dominerende.*

Før jeg tar for meg hva diskurs og diskursanalyse er, kan det være nødvendig med en avklaring av metode og hvilken kontekst de tas i bruk. Ontologi og epistemologi er to begreper forskere tar i bruk for å markere sin tilhørighet, samt hvilke tilganger de nærmer seg feltet gjennom. Ontologi er læren om hva verden består av, mens epistemologi er læren om hvordan kunnskap blir skapt. Da en diskursanalyse i hovedsak er opptatt av hvordan kunnskap skapes og hvordan subjekter inntar kunnskap om verden, kommer ontologi som regel i bakgrunn for analysen. En er altså opptatt av epistemologi, når en gjør en diskursanalyse (Neumann, 2001, s. 14 & 179). For å si noe om min epistemologi, er jeg av den oppfatning om at kunnskap blir til gjennom måten språket blir brukt på. Vår mening om verden blir til gjennom språk, og språkbruk er dermed avgjørende for hvordan vi oppfatter oss selv, andre og verden omkring oss. Som forsker har jeg et sosialkonstruktivistisk syn på verden, noe min diskursanalyse vil bære preg av. Mitt valg av tilnærming til oppgaven er tydelig preget av min epistemologi, da jeg har et dialogisk perspektiv på kommunikasjon og benytter meg av en abduktiv tilnærming i forskningen. Abduksjon beskriver et samspill mellom induksjon og deduksjon, der en stadig beveger seg mellom teori og empiri. Valget av abduktiv tilnærming har påvirket min holdning også til egen problemstilling. Til å begynne med skrev jeg en foreløpig problemstilling, som jeg har latt endre seg ettersom jeg har fått ny og utvidet kunnskap om feltet (Hitching & Veum, 2011, s. 14, 18 & 31). Hva abduktiv tilnærming er vil bli nærmere definert i et senere avsnitt, hvor jeg samtidig beskriver egen prosess i analysearbeidet.

4.2. Hva er diskurs?

Til å begynne med vil jeg gi en definisjon av hva diskurs er. En måte å definere diskurs på er som en ramme som former måter å tenke, føle og handle på. Diskurs kan komme til uttrykk både gjennom språk og praksis, og har en ledende kraft som kan føre ens tanker inn i bestemte retninger. Diskurser i fagtekster kan for eksempel bidra til hvordan en anser seg selv som profesjonsutøver, fordi teksten bærer makt som kan bidra til å forme verdier og holdninger til egen profesjon (Skoglund, 2011, s. 41). Rammeplanen er et eksempel på tekst med makt som kan påvirke måten en oppfatter egen profesjon på, og som kan bidra til at visse representasjoner av lek blir normalisert gjennom formuleringer og krav til praksis. Diskurs kan også defineres som semiotiske måter å tolke ulike aspekter av verden på, hvor diskurser kan kobles til ulike perspektiver forskjellige sosiale aktører kan ha. Ved hjelp av diskurs kan samfunnet ledes i bestemte retninger, men dette krever både en viss grad av stabilitet og repetisjon, da en diskurs alltid eksisterer i relasjon til andre diskurser. Med andre ord blir en diskurs en diskurs, ved at det opprettes et system der enkelte utsagn

og praksiser frembringes og fremstår som normale. En diskurs blir en diskurs, fordi de er virkelighetsbærende og har en viss grad av regularitet i seg (Fairclough, 2010, s. 232; Skrede, 2017, s. 35; Jørgensen & Philips, 1999, s. 165; Neumann, 2001, s. 177). For å sette det i barnehagesammenheng, kreves det kontinuerlig diskursivt arbeid for å få visse representasjon av lek til å normaliseres. Lekdiskurser må stadig gjentas for at de skal kunne påvirke måten barnehageansatte tenker, snakker og handler i praksis, når det kommer til lek. Diskurs kan altså beskrives som en «tekst i kontekst», hvor en anerkjenner at språk, tekst og kontekst gjensidig påvirker hverandre og fører til en endring i tanke- og handlingsmønster (Hitching & Veum, 2011, s. 23). Felles for diskursdefinisjonene som presenteres her, er at de handler om språk, tale og handlinger. Diskurs handler altså om mer enn kun språk og hvordan verden omtales; begrepet fanger i tillegg opp måter å tenke, handle og føle på. Samtidig gir begrepet en beskrivelse av hvordan sosial praksis og sosiale relasjoner påvirkes av internaliserte verdier og holdninger på, og hvordan disse bidrar til å opprettholde diskursen. Jeg har på bakgrunn av dette dedikert et eget kapittel til diskursens materialitet, hvor debattens påvirkning på praksis og forskning vil bli drøftet.

Diskursen jeg har valgt å analysere, gjelder hvilke standpunkter om lek som kan observeres i debatten som har foregått i kjølvannet av R17, samt hvem disse standpunktene fremmes av og hvilke representasjoner av lek som er fremtredende. Da lekdebatten er en pedagogisk konflikt med lang historikk, har det vært nødvendig å foreta en avgrensning i tid og sted. Analyseobjektet jeg har valgt er, som nevnt i innledningen, artikler og innlegg fra Utdanningsnytt.no. I tillegg inkluderer jeg enkelte tekster fra Barnehage.no og Barnehageforum.no, samt en utveksling fra Haugesund Avis mellom Torbjørn Røe Isaksen, Annette Kristoffersen Winje, Sissel Aasstvedt Halland og Randi Nordlie. Alle artikler og innlegg som brukes i diskursanalysen er publisert mellom 2016 og 2021. En mer presis gjennomgang av diskursens innhold vil bli gitt i kapittel 5. For nå vil jeg kort ta for meg et annet aspekt ved diskursanalyse, nemlig språklige perspektiv.

4.2.1. Språklige perspektiv – dialogisme

Hitching og Veum (2011) mener at et grunnleggende spørsmål for diskursanalytikere handler om hvordan kommunikasjon fungerer. En tradisjonell kommunikasjonsmodell som mange er kjent med, er den lineære kommunikasjonsmodellen. Ut fra en lineær kommunikasjonsmodell forstås kommunikasjon som en «fra-til-prosess»; avsender (A) sender sitt budskap til mottaker (B) i en rett, enveis linje. Alternativt til denne modellen er en forståelse av kommunikasjon som en «mellomprosess», der de som kommuniserer forhandler og samarbeider om et felles budskap. En slik forståelse kan knyttes opp mot dialogisme, som er et epistemologisk rammeverk der interaksjon fremheves som et vesentlig trekk ved tanke, språkbruk og handling. Perspektivet vektlegger språkets kommunikative mening og funksjon, der en analyserer språk i bruk og samtidig tar hensyn til konteksten kommunikasjonen foregår innenfor. Språket anses som et kollektivt fenomen, som betyr at den som tar i bruk språket aldri helt «eier» det språket som brukes, men at det delvis også tilhører andre. Med andre ord anses alle ytringer for å være påvirket av tidligere ytringer. Avsender er aldri helt alene, fordi mottaker også anses som aktivt meningssskapende i kommunikasjonen. En analyse med utgangspunkt i dialogisme vil vektlegge det sosiale og interaksjonelle, samtidig som en analyserer hvordan språk og sosiale ressurser fungerer i kontekst (Hitching & Veum, 2011, s. 24-26). Grunnen til at jeg gir en beskrivelse av språklig perspektiv her, er fordi jeg mener dialogisme som

teoretiskrammeverk er godt tilpasset for en analyse som forsøker å kartlegge en debatt. Da debatt er en utveksling av meninger mellom flere personer, ville det ikke vært hensiktsmessig å ta utgangspunkt i tradisjonelle og lineære modeller for kommunikasjon. Jeg har valgt å analysere debatten utfra et perspektiv om at skribent og leser aldri er isolert, og at fremtreende argumenter alltid vil være påvirket av andre ytringer. Et annet, og ofte brukt begrep innenfor diskursanalyse, er intertekstualitet. Fairclough definerte intertekstualitet som egenskaper ved tekster; hvilket forhold ulike tekster har til hverandre, hvordan relasjoner mellom tekst påvirker nye relasjoner til andre tekster og hvordan disse tekstene blir situert i nye kontekster (Fairclough, 1992, s. 84). Da mitt tekstmateriale i hovedsak handler om politikk, er intertekstualitet et sentralt verktøy. For ifølge Neumann (2021) er politikk en kamp mellom navngitte personer, noe som gjør det åpenbart hvem som angriper hvem og tekstene refererer ofte til hverandre, slik at kampen blir lettere å spore (Neumann, 2021, s. 29). Beskrevet på en annen måte er intertekstualitet et verktøy som kan brukes for å følge nettverk tekster har beveget seg gjennom, og til å undersøke hvilke endringer som har oppstått underveis.

4.2.2. Hva er diskursanalyse?

Diskursanalyse som metode er åpen og gir tilgang til en rekke muligheter og tilnærminger, og har ført til at diskursanalyse som sådan kan forstås og brukes på ulike måter i forskjellige sammenhenger. Hvilken definisjon og tilnærming en velger å forstå diskursanalyse ut fra vil avhenge av problemstillingen, samt hvilke hendelser en velger å undersøke. Diskursanalyse har blitt beskrevet som et paraplybegrep, fordi metoden favner mange ulike tilnærminger, der forskerens muligheter og utfordringer ligger i å definere sin egen plass i feltet. Felles for alle diskursanalyser er likevel at de både er en metode og en teori, da analysen bygger på diskursteoretiske begreper. Foucault utviklet teorier og begrepet, som Fairclough bygget videre på i fremsettelsen av konkrete fremgangsmåter disse teoriene kunne brukes på (Skrede, 2017, s. 25). Fairclough er likevel ikke alene om å fremsette fremgangsmåter for diskursanalyse. Neumann, som jeg benytter meg av i min diskursanalyse, har på sin side konstruert tre analysesteg: avgrensning, representasjoner og lagdeling. Neumanns analysesteg og hvordan jeg tar disse i bruk vil kort og konkret presenteres i kapittel 5 – Diskursens innhold.

Hensikten med å fremsette konkrete fremgangsmåter for diskursanalyse, var for å understreke det dialektiske forholdet mellom diskurser og sosiale strukturer. Med dialektisk forhold menes en gjensidig påvirkning, der en i diskursanalyse er interessert i å undersøke påvirkningen mellom språk, materielle og sosiale strukturer (Fairclough, 1992, s. 65-66). Språket vil alltid kunne bli ansett som en del av det språket skildrer. Diskursanalysens oppgave blir da å ta for seg sammenheng mellom tekst og språk på mikronivå, i relasjon til sosiale og samfunnsmessige strukturer på makronivå. Diskursteorier kan fortelle noe om disse samfunnsstrukturene, og kan brukes til å utfylle diskursanalysen. Uten diskursteori vil en ikke ha «knagger» å henge analysen på. Diskursanalyse åpner med andre ord for å trekke inn andre samfunnsvitenskapelige teorier, i tillegg til de analytiske verktøyene som metoden tilbyr, så lenge det er relevant for fenomenet forskeren undersøker. Slik kan en gi analysen «kjøtt på beina» og gjør det mulig å foreta grundige analyser av den gjensidige påvirkningen mellom tanke, handling og materialitet; en dialektisk relasjon, hvor tekst kan ha kausal effekt på sosial praksis, sosiale relasjoner og den materielle verden (Andersen, Rosland, Ryymin & Skålevåg, 2018, s. 115; Hitching &

Veum, 2011, s. 11; Neumann, 2001, s. 81). I mitt tilfelle blir det å trekke inn teorier om lek relevant for analysen, da det bidrar til kontekst bak argumenter og gir en bedre forståelse for hvilke tanker, holdninger og verdier som driver debatten.

Målet med min diskursanalyse er å kartlegge hvilke standpunkt om lek som kan observeres i debatten som har foregått i kjølvannet av R17. Jeg er i tillegg interessert i å undersøke hvem som fremmer standpunktene, samt hvilke representasjoner som fremstår som dominerende. Da dette er et omfattende arbeid, og siden en masteroppgave er begrenset i både tid og omfang, har jeg som nevnt måtte foreta noen avgrensninger. Analyseobjektet mitt er kun tekster publisert mellom 2016 og 2021, og tekstene er valgt fra bestemte nettsider. For å gi kontekst til fremtredende argumenter i debatten, trekker jeg frem sitater fra R96, R06, R17, FNs barnekonvensjon og generell kommentar nr. 17. Barnehagens lektradisjon, Kunnskapsdepartementets overtakelse av politisk ansvar i 2006, og publikasjon av R17 er viktige rammeverk for diskursanalysen. De bidrar til kulturell kontekst; en ramme å undersøke meningsskaping i debatten innenfor. Da en kulturkontekst beskriver et helhetlig kulturelt miljø der ytringer blir til, kan den være med på å belyse endringer som har foregått innenfor feltet og som kan ha påvirket lekdebatten. Kulturkontekst kan altså være viktig for å forstå situasjonskonteksten, som forteller noe om den umiddelbare situasjonen. Situasjonskontekst beskriver forholdet mellom de som kommuniserer, samt tidligere kommunikasjon som har foregått mellom deltakerne i diskursen (Hitching & Veum, 2011, s. 29). Utgangspunktet for diskursanalysen er dermed situasjonskonteksten, de utvekslingene som har foregått fra 2016 til 2021, der kulturkontekst har bidratt til en utvidet forståelse for problemområdet.

4.3. Abduktiv tilnærming

Til min masteroppgave har jeg valgt en abduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming skiller seg fra andre tilnærminger ved at problemstilling og forskningsspørsmål blir til underveis i forskningsprosessen. Kunnskap som kommer av en abduktiv tilnærming er ikke sikker kunnskap i positivistisk forstand, men frembringer nye hypoteser om et fenomen, basert på forskerens innsikt i aktuell kontekst. Beskrevet på en annen måte, er abduktiv tilnærming en metode for å anskaffe ny kunnskap, der slutningen ikke er absolutt, men avhengig av kontekst. Vår kunnskap vil være basert på observerte fakta, men disse fakta vil alltid være avhengig av konteksten de ble observert innenfor. Da en diskursanalyse ikke kan gi beskrivelser av objektive fakta, vil målet alltid være å søke forståelse for et fenomen (Hitching & Veum, 2011, s. 18-19; Svennevig, 2001). Ifølge disse beskrivelsene av diskursanalyse og abduktiv tilnærming, har jeg en oppfattelse av at metodene fungerer godt sammen, spesielt med tanke på mitt analyseobjekt. Måten tekst fra debattinnlegg, kronikker og artikler blir tolket på, vil være gjennom de teoretiske og erfaringsmessige brillene jeg har på meg. Jeg kan umulig separere meg helt fra tidligere kunnskap og erfaringer, og av den grunn bør analyseresultatene mine betraktes som et resultat av min fortolkningsprosess, der min tolkning og forståelse påvirkes av min utdanning som barnehagelærer og spesialpedagog. Som nevnt har jeg ikke et mål om å vise til rett eller feil praksis, når det kommer til lek. Målet er heller å få en forståelse for og kartlegge standpunkter i lekdebatten. Med grunnlag i egen forforståelse begynte jeg forskningsarbeidet med spørsmål som jeg var nysgjerrig på, og ettersom spørsmålene førte meg frem til nye kilder, har disse tekstene bidratt til nye perspektiver. Ny kunnskap har ført til at jeg kan lese og tolke kilder på andre måter enn før, og min tidligere

helhetsforståelse for feltet har blitt omgjort til en delforståelse, for så å bli om til en ny helhetsforståelse; det har foregått en bevegelse mellom teori, empiri og tilbake igjen til teori, som jeg har latt bevege meg og mine perspektiv (Hitching & Veum, 2011, s. 19; Andersen, mfl., 2018, s. 61; Thagaard, 2018, s. 184). Jeg mener at hermeneutikk gjør seg gjeldende i tekstanalytiskforskning, nettopp fordi den gir innblikk i tolkningsprosesser. Det handler om å skape ny kunnskap fra tidligere kunnskap, noe som er relevant for all forskning. Grunnen til at hermeneutikk blir nevnt her, er fordi jeg mener læren henger naturlig sammen med en abduktiv tilnærming. Målet er ikke å fremstille sikker kunnskap i positivistisk forstand, men å vise til kvalifiserte antakelser basert på egen forskning.

4.4 Forskningsetiske refleksjoner

Jeg vil her foreta noen refleksjoner om egen forskerrolle, kildekritikk, validitet og reliabilitet. Som forsker skal en ideelt sett kunne forstå feltet en undersøger på to måter: fra et deltakerperspektiv – å undersøke feltet fra deltakeres ståsted – og et tilskuerperspektiv – å tolke atferd hos deltakerne (Hitching & Veum, 2011, s. 21). Som nevnt har jeg en utdanning som barnehagelærer, og de verdier og holdninger jeg bærer med meg fra skolegang og praksis, er ikke noe som bare kan legges vekk. Utdanningen gir meg mulighet til å undersøke feltet fra et deltakerperspektiv. Samtidig er jeg bevisst at kunnskaper og erfaringer fra studiet påvirker hvordan jeg forsker ut fra et tilskuerperspektiv. Jeg er tydelig på at måten utsagn i debatten blir tolket på, alltid vil være påvirket av mitt eget perspektiv om feltet (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 14). Fagteksten som jeg skrev mitt andre år på barnehagelærerutdanningen var vinklet mot lekens egenverdi, samt en kritikk av nytteperspektiver på lek og syn på barnehagen som et stoppested før skolen. Selv om jeg forsøker å legge disse verdiene og holdningene til side, slik at jeg kan forholde meg objektiv i analysen, vil dette alltid påvirke måten jeg leser og tolker debatten på. En forsker kan aldri helt separere seg fra kontekst, jeg er derfor åpen om mitt ståsted her, slik at leser kan se og forstå hvorfor og hvordan mine formuleringer, refleksjoner og konklusjoner er blitt påvirket. Når jeg kartlegger standpunkter i lekdiskursdebatten, er det ikke et mål å sortere rett og feil perspektiver på lek, men å undersøke hvilke mønstre som opptrer og hvilke sosiale konsekvenser de diskursive fremstillingene av lek kan ha på barnehagen (Jørgensen & Philips, 1999, s. 31). Siden diskursanalyse har blitt kritisert for å være diffus, tror jeg at refleksjon over eget forskningsståsted og kildekritikk blir desto viktigere. For i valg av kilder må jeg ta stilling til både for- og motargumenter i debatten, og unngå valg av kilder som eksklusivt taler for mitt syn. I neste avsnitt vil jeg derfor kort beskrive kildekritikk, ulik bruk av kilder, hvordan jeg har funnet frem til mine kilder, og hvordan utvelgelsesprosessen har foregått.

4.4.1. Kildekritikk

I søket etter kilder på nettet har jeg brukt søkemotorene Google, Google Scholar og Oria. Søkeord som er blitt brukt er rammeplan, barnehage, lek og læring. Slik fant jeg frem til noe teori som er brukt i oppgaven, samt funnet frem til enkelte artikler og debattinnlegg. Nesten alt av tekst som analyseres er hentet fra Utdanningsnytt; en nettside som inneholder artikler og innlegg fra Første Steg og Utdanning, to fagblader med barnehagen i fokus. Jeg gjør noen unntak ved å inkludere tekst fra andre nettsider og aviser, mest for å belyse relevante synspunkt eller for å vise eksempler på diskursens materialitet. Da kildekritikk kan være spesielt viktig i diskursanalyse, vil jeg i dette avsnittet grundig gjennomgå funn og utvelgelse av kilder. Dårlig data vil gi dårlige forskningsresultater, og

dårlige kilder vil føre til en dårlig analyse. Kildekritikk er essensiell i forskning, men vektlegges tyngre i diskursanalyse, da forskeren har frie tøyler til å skreddersy både teori og metode. For å definere kildekritikk kan en si at det handler om at kildene som tas i bruk, brukes på en fornuftig måte. Oppgavens troverdighet avhenger av at kildegrunlaget blir begrunnet på en grundig måte, da hvilke kilder og hva som betraktes som data i en diskursanalyse, vil avhenge av målet for forskningen og hvilke teoretiske, samt metodiske tilnærming som brukes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 90; Dalland, 2017, s. 152; Hitching & Veum, 2011, s. 15). For å sikre kilder av god kvalitet har jeg undersøkt forfatter for å finne ut hva de er opptatt av, deres bakgrunn og utdanning. I hovedsak er det sekundærkilder jeg tar i bruk, noe som betyr at tekstene allerede er bearbeidet og tolket av andre enn original forfatter. Dette får konsekvenser for hvordan jeg selv fortolker teksten, og jeg har derfor valgt en åpenhet om hvilke sekundærkilder som er brukt. Hvor det er mulig har jeg gått tilbake til primærkilden, men siden dette kunne ha ført til mye lesning, har jeg kun gjort dette med enkelte kilder. Som nevnt har enkelte av sekundærkildene vært del av pensum, og representerer kunnskap formidlet under min barnehagelærerutdanning. Jeg har i tillegg gått utenom ved å finne kilder som formidler andre perspektiv på lek, enn det filosofiske som ble vektlagt i barnehagelærerstudiet. Flere kilder blir brukt for å beskrive samme fenomen, siden ulike perspektiver kan gi en utvidet forståelse om tema. Til slutt vil jeg nevne at debattinnlegg, kronikker og artikler som brukes kun er ment for å gi uttrykk for forfatterens egne meninger, ikke som et teoretisk grunnlag. Tekstene brukes for å kunne kartlegge standpunkter i debatten, samt til å undersøke representasjoner av lek som er fremtredende i lekdebatten. Tekstene er viktig i seg selv, fordi de kan fortelle noe om deltakerne sine holdninger, verdier og tanker om lekdiskursen. Det er viktig å markere at tekstene som publiseres, trolig er publisert på grunn av nyhetsverdi. Tekster skrevet av kjente navn kan ofte favoriseres; en utvelgelse som kan føre til at ikke alles stemmer blir hørt, et faktum jeg har vært oppmerksom over.

4.4.2. Validitet, reliabilitet og transparens

Uansett hvilken type forskning en bedriver, finnes det universelle krav som bør følges. Kravene gjelder validitet, reliabilitet og transparens; alle tre er relevante for god forskning.

Validitet er spørsmålet om hvilken grad beskrivelser stemmer overens med den sosiale virkelighet. Sagt på en annen måte, kan forskningens gyldighet knyttes til spørsmål om validitet. Ens posisjon i forhold til fenomenet som studeres, samt hva ens tolkninger baseres på, får konsekvenser for forskningsresultatet. For å oppnå validitet i diskursanalyse må analyseprosessen bli gjort eksplisitt, gjennomiktig og sammenhengende for leser (Skrede, 2017, s. 156; Thagaard, 2018, s. 19 & 181; Hitching & Veum, 2011, s. 20). Med validitet som mål er jeg ærlig om min utdanning, slik at leser får innblikk i mitt ståsted og forhold til fenomenet. Samtidig gir jeg kontekst til analysen ved å vise til lektradisjoner i barnehagen, politisk overtakelse av ansvar for barnehagesektoren og rammeplanen som monument tekst. Dette for å gi kontekst til hvordan jeg tolker lekdiskursen. Kildekritikk har også sammenheng med validitet, og jeg gir derfor beskrivelser av hvordan jeg har funnet frem til og brukt kilder. Flere av kildene er som nevnt sekundærkilder, som betyr at mine tolkninger ofte er påvirket av tidligere fortolkninger (Dalland, 2017, s. 159). For å gi et utvidet perspektiv, har jeg på grunn av dette brukt flere kilder som beskriver samme fenomen. En åpenhet om dette skal gi leser mulighet til å se mine refleksjoner om hva jeg har vurdert som relevante kilder.

Reliabilitet er ikke alltid like relevant å diskutere i kvantitative studier. En kommer likevel ikke unna spørsmål om reliabilitet som handler om etterprøvbarhet. Reliabilitet kan, for eksempel, styrkes ved hjelp av detaljerte presentasjoner av datamateriale og lengre sitat, istedenfor oppsummeringer og parafraseringer. Ved presentasjon av data vil jeg eksplisitt markere hva forfatter faktisk skriver, og hva som er mine tolkninger. Reliabilitet kan også knyttes til pålitelighet, det vil si en redegjørelse for hvordan data er utviklet. For å øke reliabilitet, bør en være åpen om hvilken betydning erfaringer på feltet har fått for måten datautviklingen har foregått (Skrede, 2017, s. 159; Thagaard, 2018, s. 19 & 181). Jeg er tydelig på at jeg under studiet har vært opptatt av frilek, og at pensum bar preg av et filosofisk lekperspektiv. Mitt eget perspektiv på lek er påvirket av min utdanning, og jeg har måttet søke etter kilder med andre perspektiver for å skape objektivitet i analysen. Hermeneutikk og en abduktiv tilnærming til analysen har i også utfordret meg til å lese og bruke kilder på andre måter enn tidligere, ved å gi en ny helhetsforståelse om tema. Ved presentasjon av data vil jeg markere hva forfatter sier gjennom bruk av sitater, for slik å tydelig skille mellom hva forfatter faktisk skriver og hva som er mine egne tolkninger.

Hensikten med metodekapittel er å gi leser innblikk i forskningsprosessen, metodiske valg, mitt forskningsståsted og tilnærminger. Målet er å skape åpenhet til leser, slik at de har et grunnlag å vurdere kvaliteten på datautvikling og oppgaven fra. For å skape åpenhet har jeg vist til hva jeg har søkt etter, hvordan kilder er funnet, samt hvilke tilnærminger og perspektiver som påvirker analysen. Jeg har valgt å inkludere sidetall i kildehenvisning for at leser lett skal kunne gå tilbake i kildene jeg har brukt. Alle analyserer tekst på ulike måter, og ens forhåndsoppfatning vil alltid kunne prege ens tilnærming og tolking, når en forsker på et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). For å skape åpenhet, har jeg vært ærlig om mine forhåndsoppfatninger og erfaringer i dette kapitlet.

5. Diskursens innhold

5.1. Innledning

Dette kapittelet vil ved hjelp av Neumann sine tre analysesteg, gjøre rede for diskursens innhold. Jeg har valgt å inkludere en beskrivelse av diskursen jeg analyserer, for å skape en oversikt over hva jeg faktisk analyserer. For å utfylle analysestegene har jeg også valgt å ta med et eget kapittel om diskursen materialitet, da en diskursanalyses viktigste oppgave er å se på sammenheng mellom språk og praksis. Siden R06 kom ut har barnehagepolitikken fått en del kritikk, da mange frykter barnehagen er i ferd med å gjennomgå en skolifisering. Bekymringer ligger der enda, og det er interessant å se hvilke konsekvenser ulike aktører mener et økende læringsfokus vil kunne ha.

5.2. Diskursens avgrensning

Som nevnt anser Neumann kulturell kompetanse som nødvendig for å kunne foreta en god diskursanalyse. Jeg har i et tidligere kapittel beskrevet min kulturelle kompetanse og hvordan R17 blir tatt i bruk som monument tekst, da styringsdokumentet er en drivkraft i debatten om lek. Samtidig har teksten fungert som et bindeledd til tidligere rammeplaner, slik at det ble enklere å se og forstå endringer. Trolig finnes det utallige diskurser om lek, og da lekdebatten har lang historikk, har jeg måttet foreta noen avgrensninger.

Ifølge Neumann (2021) er avgrensning av diskurs «et valg som må treffes for hver enkelt diskursanalyse, som alltid vil by på avgrensingsproblemer, og som alltid vil måtte forsvares» (Neumann, 2021, s. 32). Siden jeg i hovedsak er interessert i å kartlegge lekdebatten i kjølvannet av R17, har jeg gjort en avgrensning i tid der jeg kun inkluderer debattinnlegg og artikler fra 2016 og fremover. R17 har skapt stort engasjement, blant annet gjennom barnehageopprøret i 2016. Avgrensningen har også med min kulturelle kompetanse å gjøre, da jeg begynte min barnehagelærerutdanning året før R17 kom. Den avgrensningen jeg har beskrevet frem til nå er fremdeles omfattende, og jeg vil nærmere definere hvordan jeg avgrenser debatten i sted. For om en skal ta for seg hele debatten som har foregått siden R17 ble publisert, blir arbeidet lite håndterbart. Jeg har derfor valgt å fokusere på noen innlegg og artikler fra Utdanningsnytt.no, som er et nettsted med ansvar for fagbladene Utdanning, Bedre skole, Yrke, Første Steg og Spesialpedagogikk. Tekstene på nettsiden er tidligere publikasjoner i ett av disse fagbladene, og artikler og innlegg som er relevante for diskursanalysen, vil i hovedsak komme fra Første Steg og Utdanning, da disse fagbladene har barnehagen i sitt fokus. Nettstedet hadde i 2020 310.000 unike bruker i snitt i måneden, og alle tekster som publiseres redigeres etter Redaktørplakaten og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk (Utdanningsnytt.no). En liste over artikler og innlegg fra Utdanningsnytt.no som tas i bruk i analysen er presentert i en tabelloversikt i kapittel 1 – Innledning.

I tillegg til tekst fra Utdanningsnytt inkluderer jeg innlegg og artikler fra Barnehage.no og Barnehageforum.no. Barnehage.no er ugitt av PBL (Private barnehagers landsforbund), som er en interesse- og arbeidsgiverorganisasjon for private barnehager i Norge. Nettstedet er medlem av Fagpressen, og lover å utøve saklig og kritisk journalistisk i tråd med god presseskikk og forankret i medieansvarsloven, Vær-varsom plakaten,

Redaktørplakaten og PBLs formålsparagraf (Barnehage.no). Barnehageforum.no er på sin side et nettbasert verktøy for barnehager, utviklet av barnehagelærere og ansatte i barnehagen. De har over 2000 barnehager, flere privatperson medlemmer og opp mot 30.000 ansatte med tilgang til fagartikler, tips, ideer og verktøy til inspirasjon i barnehagehverdagen (Barnehageforum.no). Til slutt vil jeg nevne en utveksling mellom Torbjørn Røe Isaksen, Annette Kristoffersen Winje, Sissel Aasstvedt Halland og Randi Nordlie fra Haugesund Avis som også blir brukt i analysen. Diskusjonen som foregår dem imellom er et eksempel på to tydelige definerte posisjoner i lekdebatten, og anses dermed som relevant for diskursanalysen.

Neumann skriver videre at det kan være lurt å velge tekster preget av liv og røre for å få frem hvordan en diskurs er i bevegelse. Her skjer det noe nytt, som kan møtes med forsøk på begrensning fra de som dominerer diskursen. Politikk er konfliktfylt, og Neumann mener at «konflikt bør derfor tiltrekke diskursanalytikeren som analyserer politikk» (Neumann, 2021, s. 30). For å gi et eksempel vil jeg nevne et debattinnlegg fra analysen, skrevet av daværende kunnskapsminister, Torbjørn Røe Isaksen, den 6. mars 2017. Innlegget var et motsvar til Annette Kristoffersen Winjes kritikk av lekens plass i den nye rammeplan, hvor Isaksen skriver at nordisk barnehagetradisjon bygger på en forståelse av at lek og læring henger tett sammen, og at Winjes argumenter er med på å skape et kunstig skille mellom de to. Debattinnlegget har to poeng som også vil være kjerne i analysen: forståelse av lek i relasjon til læring og kamp om definisjoner. Mange stemmer deltar i debatten og diskusjonen om lek er en med lang barnehagepolitisk historie.

5.3. Diskursens representasjoner

Ifølge Neumann er en representasjon sosiale fremstillinger av fakta. Da en diskurs er virkelighetsproduserende, kan en representasjon defineres som en virkelighet. Diskursanalysens oppgave blir å undersøke i hvilken grad representasjoner innenfor en diskurs blir utfordret. Diskurser med én representasjon anses for å være lukket, mens diskurser med to eller flere representasjoner regnes for å være åpen. En diskurs vil med vanskelighet kunne forbli helt åpen eller lukket, i alle fall meningsmessig, da mening ligger i en relasjon mellom fenomener som alltid er i bevegelse. Representasjoner må fremmes flere ganger for å være gyldige innenfor en diskurs, og å opprettholde et hegemoni krever hardt diskursivt arbeid. Arbeidet kan komme i form av formelle eller uformelle praksiser som forsøker å opprettholde gitte avgrensninger av en diskurs, det vil si hvilke representasjoner som tillates innenfor diskursen (Neumann, 2021, s. 34-35). Diskursen jeg analyserer handler om barnehagepolitikk, der en er opptatt av lekens plass i barnehagen, hvordan lek defineres og behandles i praksis. Politikere har en formell makt til å definere barnehagens innhold og arbeidsoppgaver gjennom, for eksempel, rammeplan og stortingsmeldinger. Det er snakk om en definisjonsmakt, der politikere gjennom formell praksis forsøker å opprettholde en gitt avgrensning, og slik påvirke hvilke representasjoner av lek som tillates innenfor diskursen. Dette kan være en forklaring på hvorfor enkelte barnehageansatte forsvarer lekens plass gjennom et nytteperspektiv, da de er bekymret for at leken kan komme til å forsvinne helt til fordel for skoleforberedende aktiviteter. Nedenfor vil jeg gjennomgå noe av mitt tekstmateriale, plukke ut utsagn om lek og læring, hvem som har fremmet dem, samt ordne disse i grupper basert på teorier om lek fra kapittel 3 – Teori.

Først vil jeg ta for meg debattinnlegget *Leken kommer ikke*, skrevet av Torbjørn Røe Isaksen og publisert i Haugesund avis den 6. mars 2017. Isaksen argumenterer for at regjeringen ikke er «uenig i at lek i barnehagen er viktig», for leken skal ha en «sentral plass i barnehagen» og skal være en «arena for barnas utvikling, læring, sosiale og språklige samhandling». Han mener at Winjes kritikk bidrar til et kunstig skille mellom lek og læring, da «den norske og nordiske barnehagetradisjonen bygger på en forståelse av at omsorg, lek, danning og læring henger sammen». Til slutt argumenterer Isaksen for at en tydelig rammeplan, med «klarere forpliktelser til arbeid med omsorg, lek, læring, danning, kommunikasjon, språklig og sosiale kompetanse», vil kunne styrke kvaliteten i barnehagen (Isaksen, 2017). Torbjørn Røe Isaksen var Kunnskapsminister fra 2013 til 2018.

Som et motsvar til Isaksens innlegg skrev Annette Kristoffersen Winje, Sissel Aasstvedt Halland og Randi Nordlie innlegget *Kunnskapsministeren unngår debattens kjerne*, som ble publisert i Haugesund avis den 10. mars 2017. De er uenig i Isaksens uttalelse om at Winjes kronikk bidrar til et kunstig skille mellom lek og læring, og skriver at dette er en feiltolkning. «Når Isaksen skriver i sin kommentar at leken skal være en arena for barns utvikling, læring, sosiale og språklige samhandlinger, blir leken igjen beskrevet av Isaksen som et middel for læring» hevder de, og skriver videre at «kunnskapsministeren kommenterer ikke leken som en måte barn er sammen på, der barn selv skaper sin hverdag og sitt liv gjennom leken». Isaksen, mener de, unngår debattens kjerne, fordi han ikke anerkjenner at «institusjonene må skape rom for og ta ansvar for den uorganiserte leken og læring i barns barndom». De avslutter innlegget ved å nevne at om leken hadde «vært forstått som å ha egenverdi, hadde ikke denne debatten pågått» (Winje, Halland & Nordlie, 2017). Både Winje, Halland og Nordlie er høgskolelektorer fra Høgskulen på Vestlandet.

Siste artikkel jeg vil gjennomgå er et intervju gjort av Kirsten Ropeid, med tittelen *Vanskelig balanse mellom lek og læring i barnehagen*, som ble publisert den 26. januar 2017 på Utdanningsnytt sin nettside. Ropeid innleder med spørsmålet «Mange ulike grupper har forskjellige oppfatninger av hva barnehagebarn bør bruke tid på. Hvordan er det å være barnehagelærer midt i motsetningene?». Hun har intervjuet barnehagelærere, pedagogiske ledere, styrere og barnehageeiere – ulike grupper med ulike meninger.

I første del av artikkelen er det pedagogiske ledere Heidi Hoff Johannesen, Åse Bjerkely Volden, Supattra Noowong og styrer Rune Hoff Johannesen fra Solvang barnehage som blir intervjuet om tema lek og læring i barnehagen. De er alle enig om at «læring skal skje gjennom lek», men setter spørsmålstegn ved hva læring er og Johannesen forklarer at «det er vanskelig for oss i barnehagen å møte så mange uklare forventninger». Min tolkning er at han mener krav fra politikerne er noe motstridende i sin fremsetning av lek og læring i barnehagens styringsdokumenter, og at dette gjør arbeidet med å ivareta lek og læring for barna noe utfordrende. Videre blir det nevnt at «barna setter stor pris på mange av aktivitetene vi tar initiativ til og tar det inn i egen lek etterpå». Ropeid og styrer Johannesen observerer en toåring i lek med en stor ball, når Johannesen spør «hva lærer han nå?», for så å besvare sitt eget spørsmål: «om han lærer eller ikke, er ikke viktig for noen av oss. Slik han holder på nå, trenger jeg ikke lære ham at han ikke må skade seg».

I andre del av artikkelen er det pedagogisk leder Ragnhild Slettvoll Strømme fra Velledalen barnehagen som blir intervjuet. Strømme skrev sin bacheloroppgave om «Barnehagen, den nye skulen?», hvor hun undersøkte om barnehagelærere hadde en opplevelse av at barnehagen var i ferd med å bli mer likt skolen. «Det sterke kravet om å knytte læring til fag gjør at vi må ha opplegg hele tida. Det går utover frileken» hevder Strømme, og sier videre at «vi kan imidlertid ikke planlegge frilek slik at vi er sikre på at det gir konkrete og dokumenterbare læringsgevinster».

Til slutt i artikkelen er det lederen for PBL (Private barnehagers landsforbund) Erik Husby som blir intervjuet. Han er selv utdannet barnehagelærer, samt daglig leder og eier av Borg Barnehager AS, bestående av flere barnehager med til sammen rundt 340 ansatte. Husby mener at «for å forsterke læring bør de ansatte bli mer bevisst hvordan de introduserer lek og hvordan de samtaler med barna», og at «lek er det naturlige utgangspunktet for læring i barnehagen». Videre hevder han at «vi bør tenke mindre tradisjonelt om frilek» og at FNs barnekomité's utsagn om at lek er barnestyrt og et mål i seg selv ikke krasjer med hans eget ønske om læring gjennom lek, da «systematisk stimulering for læring er fullt mulig innafor en slik definisjon». Om debatten rundt Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* sin ambisjon om mer systematisk arbeid med læring i barnehagen, mener Husby at «de som protesterte sterkest, representerer ikke flertallet» og sier videre at «det er med på å høyne statusen for barnehagen og for dem som jobber der».

For å plassere de ulike aktørene inn under en kategori, har jeg laget en liten tabelloversikt:

Aktører	Lekperspektiv
Isaksen	Utviklingspsykologisk
Winje, Halland & Nordlie	Filosofisk
Johannesen, Volden, Noowong & Johannesen	Holistisk
Strømme	Filosofisk
Husby	Utviklingspsykologisk

Tabell: Aktører fra tekstmaterialet sortert i kategorier fra kapittel 3 – Teori.

For å begrunne sorteringen har jeg plassert Isaksen under utviklingspsykologisk, da han først og fremst virker opptatt av å øke kvalitet i barnehagen via læring gjennom lek. Husby plasserer jeg under samme kategori av lignende grunner, siden han er opptatt av mer systematisk læring i barnehagen og at dette skal foregå gjennom lek. Winje, Halland og Nordlie er plassert under filosofisk perspektiv, fordi de argumenterer ut fra en anerkjennelse av lekens egenverdi. Strømme har jeg også plassert under filosofisk perspektiv, da hun argumenterer for at læringsaktiviteter går på bekostning av frileken. Johannesen, Volden, Noowong og Johannesen har vært vanskeligere å plassere, men ut fra deres utsagn, kan det virke som de har en holdning til lek og læring som fenomen som foregår parallelt med hverandre. Jeg tolker det som at de mener det er rom for begge deler, men at politikernes forventninger er uklare og at bidrar til utfordringer i arbeidet med å ivareta barns rett til både lek og læring i barnehagen.

5.4. Diskursens lagdeling

Siste analysesteg handler om å stille spørsmål ved om alle trekk innenfor en gitt representasjon er like bestandige; om trekk forener eller differensierer. Trekk som forener kan være vanskeligere å endre, fordi enkelte representasjoner, verdier og institusjoner kan virke mer gyldige enn andre. Regulariteten gjør representasjonene vanskelig å endre, da rutiniserte praksiser bidrar til å opprettholde og gir diskursen et preg av treghet (Neumann, 2021, s. 36). Rammeplanen kan brukes som eksempel, siden dokumentet har representasjoner av lek gjennom et helhetligperspektiv, og kan dermed forstås som et forsøk på å forene trekk fra ulike posisjoner. Dokumentet er en forskrift for barnehageloven og skal fungere som barnehagens samfunnsmandat. Barnehagen er altså pliktet å følge rammeplanens fastlagte rammer for institusjonens innhold og arbeidsoppgaver. Politikere kan gjennom rammeplanen gi indirekte uttrykk for hvilke kunnskaper om lek som anses for gyldig, noe som videre kan påvirke hvordan lek defineres og håndteres i praksis. Interessant å se er at flere kritiserer politikere for å innskrenke rammeplanens helhetsperspektiv av lek, til fordel for en utviklingspsykologisk forståelse av lek, med mål om mer læring slik at krav om tidlig innsats og bedre resultater i høyere utdanning kan oppnås. Dette påvirker barns mulighet til lek i barnehagen, og fungerer som et differensierende trekk mellom de ulike posisjonene innenfor lekdiskursen. Analysen vil gjøre en kartlegging av forenelige og differensierende trekk innenfor diskursens representasjoner, for å se hvordan stankpunkter i debatten skiller seg fra hverandre. Jeg har alt foretatt en gruppering av aktører under ulike kategorier, og vil i dette avsnittet undersøke hvilke av disse representasjonene er mer dominerende enn andre.

En representasjon som dominerer innenfor diskursen, er forståelsen for at lek *kan* føre til læring. Representasjonen møter lite motstand, og diskursen kan sies å ha fått makt i seg selv. At diskursen har makt i seg selv vil si at subjektene selv ikke er klar over de strukturelle maktbias i handlingskonteksten, og at diskursen er blitt en normalitet som oppfattes som uproblematisk. Det er snakk om Foucaults 4. maktdimensjon, og som jeg allerede har vært inne på, var Foucault svært opptatt av sammenhengen mellom makt og kunnskap. Politikere kan pådra seg en definisjonsmakt av hva lek er, noe de gjør gjennom, for eksempel, rammeplaner og Stortingsmeldinger. Som nevnt trenger ikke makt i et slikt tilfelle å knyttes til en diskursiv kamp om representasjoner, men heller en kamp om å få visse representasjoner til å fremstå som normale. Her er det snakk om Lukes 1-3. maktdimensjoner, hvor subjektet selv bevisst utøver makt over en annen (Neumann, 2021, s. 101). Men for å komme tilbake til den gjeldende representasjonen om at lek *kan* føre til læring, virker en slik forståelse av lek forenelig for aktørene innenfor diskursen; uenigheten kommer i måten lek skal defineres utover dette: lek som et middel for læring eller lek som et mål i seg selv. Differensieringen kommer mellom Isaksens representasjon av lek som «en arena for barns utvikling, læring, sosiale og språklige ferdigheter» (Isaksen, 2017), og Winje, Halland og Nordlies representasjon av leken som «en måte barn er sammen på, der barn selv skaper sin hverdag og sitt liv gjennom leken». De uttrykker videre at «hadde leken vært forstått som å ha egenverdi, hadde ikke denne debatten pågått» (Winje, Halland & Nordlie, 2017). Selv om Isaksen skriver at leken skal ha «en sentral plass i barnehagen» og at «lekens egenverdi skal anerkjennes» (Isaksen, 2017), er ikke Winje, Halland og Nordlie enig i måten den tidligere kunnskapsministeren beskriver lek som en arena for læring, da det virker differensierende opp mot deres oppfatning av lek som verdifull i seg selv; leken gir barn glede her-og-nå og har ikke et fremtids rettet mål (Winje, Halland & Nordlie, 2017).

Winje, Halland og Nordlies motsvar er en motstandsytelse mot Isaksens maktutøvelse, hvor han forsøker å pårope seg definisjonsmakt ved å referere til norsk barnehagetradisjon og rammeplanen. De protesterer gjennom en mot-identifikasjon, der de trer inn i en motsatt subjektposisjon enn den som er satt opp for dem av Isaksens og andre politikere. Makt er aldri fullstendig, hevdet Foucault, da det alltid vil være rom for å kjempe mot en normalisering. Bae (2018) oppfordrer blant annet til faglig og profesjonell motstand, siden motstand kan med sannsynlighet påvirke politikken (Bae, 2018, s. 41-43). Styrer Rune Hoff Johannesen fra Ropeids (2017) intervju viser også en form for motstand, ved å si at «det er så mange uavklarte begreper her». Videre spør Johannesen hva læring er, og forteller at «det er krav til både lek og læring. Vi skal blant annet lære om å leve bærekraftig. Det skal vi gjøre gjennom lek, og lek er ifølge definisjonen barnestyrte og barneinitiert. Da er det ikke opplagt hvordan vi skal sikre den læringa» (Ropeid, 2017). Styrer og de pedagogiske lederne fra Solvang barnehage står ikke i mot-identifikasjon til politikerne, men stiller likevel spørsmål til uklare og motstridende forventinger.

En diskurs vil aldri eksistere alene, og en diskurs vil alltid stå i konflikt til en annen. Jørgensen og Phillips (1999) skriver blant annet at en diskurs alltid vil bli utfordret av konkurrerende diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 165). Lekdiskursen er ikke et unntak, og representasjoner av lek er en kamp som har foregått i lang tid. Som henvist i innledningen forteller Stig Broström at konflikten har pågått siden 1970-tallet og at det er blitt diskutert pedagogisk «med voldsom kraft og gestikulering» (Schultz, 2017). Utviklingspsykologien vokste frem og ble dominerende, men har aldri vært utfordret av alternative perspektiv og representasjoner for lek. Selv om R17 sin fremstilling av lek kan vurderes som holistisk, hevder mange at et utviklingspsykologisk perspektiv dominerer i politikken og at dette har påvirket barnehagepraksis. Dette har med materialitet å gjøre, og vil bli undersøkt i kapittel 6 – Diskursens materialitet. Utfra tekstmateriale presentert under kapitlene om diskursens innhold, har jeg vurdert at representasjonen av at lek *kan* føre til læring er den dominerende, men at definisjonen av lek utover dette er trekk som virker forenelige eller differensierende for aktørene. I tekstene jeg har valgt er det flere aktører som trekker mot et filosofisk perspektiv, enn et utviklingspsykologisk lekperspektiv. Store deler av teorien jeg har funnet om tema er også basert på et filosofisk perspektiv, slik som for eksempel Øksnes (2010), Øksnes og Sundsdal (2018), Wolf (2014), Bae (2018) og Fodstad, Glaser og Sæther (red., 2021). Det har ikke vært like enkelt å finne teorier og forskning utfra et utviklingspsykologisk perspektiv, annet enn Warrer og Broström (2018), som i sin forskning har vært opptatt av pedagogstøttet lek. Broström har lenge vært en kritiker av den frie leken til fordel for den strukturerte pedagogikken, men angrer nå på flere av sine uttalelser og innrømmer at han «burde ha sett kjernen i den frie leken og inkludert den sprudlende kreativiteten i den strukturerte pedagogikken» (Schultz, 2017). Rasmussen kan fortelle at: «den forskningsmessige interesse for 'den frige leg' går op og ned», samt at det «i Norden har der de siste 40-50 årene vært et rimelig stort fokus på fænomenet leg». (Rasmussen, 2021, s. 211). Fri lek, eller filosofisk lekperspektiv, har altså fått økt oppmerksomhet de siste årene, og kan etter hvert oppnå større dominans, enn diskurser der lek representeres som et middel for læring. Nå som Norge går inn i et regjeringsskifte i 2021, kan trenden mot høyere krav til dokumentasjon, kartlegging og resultater komme til å snu. Hvor debatten er på vei er vanskelig å forutsi, men med den enorme støtten oppunder et filosofisk perspektiv, kan utviklingspsykologiens popularitet være i ferd med å forminskes.

6. Diskursens materialitet

6.1. Innledning

I likhet med kulturell kompetanse dedikerer et eget kapittel til diskursens materialitet. Hensikten er å undersøke hvilke konsekvenser lekdebatten kan ha hatt for barnehagepraksis. Selv innen forskning har det foregått en polarisering mellom vektlegging av lekens egenverdi på den ene siden, og lekens nytteverdi på den andre siden (Glaser, 2021, s. 65). De to lekperspektivene jeg beskrev i teorikapittelet, utviklingspsykologisk og filosofisk, representerer denne polariseringen. I likhet med Johansson og Samuelsson (2009), mener Glaser (2021) at en enten-eller-tenking reduserer lekens kompleksitet og bidrar til en unaturlig atskillelse av lek og læring. Jeg har derfor også inkludert et holistisk lekperspektiv. Neste avsnitt vil definere hva materialitet er, før jeg går inn på hvilke konsekvenser lekdebatten kan ha hatt for barnehagepraksis.

6.2. Hva er diskursens materialitet?

For å sitere Neumann: «stopper man efter de tre skrittene som nyss er gått opp, risikerer man imidlertid lett å legge for stor vekt på det talte og skrevne ord, og for lite på det man kan kalle diskursens materialitet» (Neumann, 2021, s. 46). De siste tiårene har det foregått en språklig vending, når det kommer til studier av det sosiale. For det er i språket at sosial samhandling foregår, og språket har i tillegg et materielt uttrykk. Diskurser utgjøres av mer enn kun det talte og skrevne ord, den består nemlig av «institusjoner; symbolbaserte programmer som regulerer sosial samhandling og som har en materialitet. Den materielle verden gjør motstand når man forsøker å forandre den» (Neumann, 2021, s. 46). En diskurs kan forstås som både et språklig fenomen og et materielt fenomen. For å skape en helhetlig diskursanalyse, må en undersøke det dialektiske forholdet som eksisterer mellom språk, tanke, handling og materialitet. Tekst og språk kan ha en kausal effekt på sosial praksis, sosiale relasjoner og på den materielle verden, samtidig som hendelser kan påvirke måten en tenker og snakker om et fenomen. Neumann skriver om dette at det «eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte, hvordan et gitt utsagn aktiverer [...] en serie sosiale praksiser, og hvordan utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene» (Neumann, 2021, s. 47). Handlingsbetingelsene styres av et «arkiv»: «arkivet» setter betingelser av språklig og ikke-språklig art, og handlingsbetingelsene kan i sin tur settes i spill av formelle og uformelle institusjoner (Neumann, 2021, s. 49). Diskursanalysen bør, ifølge Neumann, spørre seg hvordan tekstpresentasjon og -resepsjon bidrar til forandring av institusjonell praksis. En diskurs vil alltid eksistere i form av regulariteter som opprettholdes av sosial praksis. Det er snakk om at diskursens representasjoner har en resonans som bidrar til at de reproduseres i praksis. At diskursens representasjoner har sosial resonans, vil si at diskursen skaper subjektposisjoner som konstituerer subjektet, og at subjektet handler i henhold til representasjoner, verdier og institusjoner innenfor den gitte diskurs. En representasjon er en måte å forstå verden på; en virkelighetsforståelse som det er mulig å kartlegge gjennom Neumanns tre analysesteg (Neumann, 2021, s. 53). I en diskursanalyse vil en ha som mål å identifisere hvilke representasjoner av virkeligheten som finnes, om det er flere som konkurrerer mot hverandre eller om enkelte representasjoner er dominerende. Representasjoner av lek som middel for læring eller som et mål i seg selv, vil trolig påvirke måten barnehagelærere tenker om lek, samt hvordan leken blir håndtert i praksis. For eksempel kan et utviklingspsykologisk lekperspektiv føre til flere voksenstyrte aktiviteter, flere skreddersydde og ferdige opplegg. Avdelingens utforming kan bli mer lik skolen, med

pulter, stoler og tavle. Ansatte kan forsøke, bevisst eller ubevisst, å styre leken i en bestemt retning, eller at lek som anses for uproduktiv blir stoppet. På den andre siden vil et filosofisk lekperspektiv ha en annen virkning, muligens at barnehageansatte blir nølende til å involvere seg i barns lek, da leken skal foregå mer eller mindre uforstyrret. Kanskje vil muligheter til læring gå tapt, at planlagte aktiviteter må foregå til fordel for å ikke forstyrre barns lek, eller at leken stopper opp av seg selv, fordi den ikke får tilføring.

Eksemplene ovenfor er kun en hypotese av hvilke påvirkninger representasjoner innenfor lekdiskursen kan ha på praksis og materialitet. Om virkeligheten faktisk er slik, og om barnehageansatte opplever det slik, er trolig variert. Som vist i intervjuet til Ropeid (2017), finnes det ulike meninger og oppfatninger av diskursen i praksis. Men som nevnt tidligere, kan diskursen ha en makt i seg selv, som påvirker hvordan aktørene tenker, snakker og handler, når det kommer til lek. For som Øksnes (2010) skriver, argumenterer enkelte barnehagelærere ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv for å rettferdiggjøre lekens plass i barnehagen, gjennom beskrivelser av hvilke kompetanser de kan utvikle i lek (Øksnes, 2010, s. 199-200; Øksnes, 2013). Greve, Jansen og Solheim (2014) gir uttrykk for at barnehagelærere forsvare leken gjennom et «nytteperspektiv», slik at leken skal få beholde sitt sentrale punkt i barnehagens tradisjon (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 145). Da min oppgave i hovedsak tar utgangspunkt i tekst, vil min diskursanalyse undersøke materialitet på en annen måte, da det først og fremst er språket jeg er opptatt av. Å undersøke diskursens materialitet i praksis vil trolig ha gitt et annet resultat, men siden jeg tar utgangspunkt i offentlig debatt på nettet, og da masteroppgaver er begrenset i tid og omfang, ville det blitt et stort arbeide å dra ut for å intervju ansatte i barnehagen. Derfor baserer jeg min undersøkelse av diskursens materialitet, til å gjelde innlegg fra nettet. Første eksempel oppgaven ser på, er daværende kunnskapsminister Isaksens deltakelse på FUB (Foreldreutvalget for barnehager) og FUG (Foreldreutvalget for grunnopplæringen) sin konferanse i 2014, etterfulgt av en 2014 artikkel fra NRK. Disse tekstene er sentrale, fordi Isaksen uttrykker lignende idealer i sitt motsvar til Winje i 2017. Tekstene har også sammenheng med en artikkel skrevet av Yvonne Helen Huth i 2020 med overskriften: *Kan ikke barn bare få lov til å fordype seg i bil-leken, eller være i «mellomrommet» uten å måtte være på vei et sted?* Artikkelen tolker jeg som en motstand mot at barns lek skal måtte defineres for å kunne forsvares pedagogisk; en kritikk av at barns lek må settes ord på og omdannes til noe produktivt.

6.3. Representasjoners tenkelige påvirkning

Interessant er det å se tilbake på 2014, da Isaksen var kunnskapsminister og deltok på FUB og FUG sin foreldrekonferanse for å snakke om lek og læring. Han stod frem med et ønske om å øke kvaliteten i norske barnehager, og sa at «læring i barnehagen betyr ikke at vi gjør barnehagen til skolen. Fri lek er kjempeviktig. Men for at fri lek også skal bli læring, trenger vi voksne til å tilrettelegge» (FUBHG, 2014). Hva Isaksen definerer som kvalitet kommer frem i hans debattinnlegg fra 2017, *Leken kommer ikke*, hvor han skriver at en tydelig rammeplan som gir «klarere forpliktelser til arbeid med omsorg, lek, læring, danning, kommunikasjon, språklig og sosial kompetanse» vil styrke kvalitet i barnehagen, og at «leken skal være en arena for barns utvikling, læring, sosiale og språklige samhandling» (Isaksen, 2017). Isaksen representerer lek som et viktig element for kvalitetsøkning i barnehagen, og beskriver et behov for kompetanseheving hos barnehageansatte og en endring av praksis, hvor de voksne tar i bruk sin kunnskap for å

tilrettelegge barns lek til å bli læring. Gjennom sin definisjonsmakt som politikere, forsøker Isaksen å skape en subjektposisjon som barnehageansatte kan tre inn i for å sikre kvalitet i barnehagen. Etter Isaksens opptreden på foreldrekonferansen i oktober, ble det tilfeldigvis publisert en artikkel på NRK sin nettside i november. Artikkelen tittel er *Daniel (1) gjør som kunnskapsministeren vil*, og handler om lek, læring og tidlig innsats. Også i denne artikkelen uttrykker Isaksen at hverdagssituasjoner og lek skal bli utnyttet for læring. En barnehagestyrer i Sørbø sier seg enig i Isaksen sine utsagn, og sier at «vi må ha kompetanse i personalet til å utnytte situasjoner til læring. Gjennom dagen. I leken. I hverdagssituasjoner» (Jåsund, 2014). Pedagogikkforsker Thomas Nordahl er intervjuet i artikkelen, og forteller at det er «fornuftig å legge større vekt på læring i barnehagen», men innrømmer at «barnehagen skal ikke bli en skole» (Jåsund, 2014). Tidlig innsats blir nevnt to ganger i artikkelen, også i sammenheng med lek, og omtales som et verktøy for å redusere frafall i videregående skole. «Sannsynligvis» sier Nordahl, vil en økt vektlegging av læring i barnehagen bidra til at barn «lykkes bedre i både grunn- og videregående skole» (Jåsund, 2014). Tidlig innsats, mener Dag Nome (2016), er et begrep som bør fylles med et nytt innhold, som ikke inkluderer optimalisering av læringsforutsetninger så tidlig som mulig, men til å heller handle om «arbeidet med å tale på de yngste barnas vegne i en samfunnsutvikling som altfor ofte ser bort fra behovene til de som ikke selv kan si ifra» (Nome, 2016). Nome mener at tidlig innsats bør være en kamp for leken som en «uforpliktende hit-og-dit-aktivitet uten krav om å være målrettet og resultatorientert» (Nome, 2016). Tidlig innsats er et verktøy i et diskursivt arbeid om å opprettholde, yte motstand eller til å oppnå dominansen for visse representasjoner av lek. På den ene siden, kjemper aktørene innenfor diskursen for å skape en praksis der tidlig innsats og lek skal bidra til læring, slik at barn «sannsynligvis» kan lykkes bedre i sin skolegang. På den andre siden, foregår det en desidentifikasjon, hvor subjektene inntar en posisjon som står i relasjon til den dominerende diskurs, ved at de forsøker å omdefinere begrepet tidlig innsats til å representere et forsvar for lek som barns væren i verden på.

«Hvilke muligheter er det for å styrke lekens egenverdi når barnehagens innhold og praksis skal virkeliggjøres?» spør Nordtømme (2016) i sin artikkel *Barnehagen i endring – lekens plass og betydning*. For barnehagene har det hatt betydning hvilke politiske strømninger som kommer til uttrykk i utredninger, Stortingsmeldinger og Kunnskapsdepartementets valg av satsningsområder. For med større forventninger og krav til strukturerte læringsaktiviteter, dokumentasjon og vurderinger, har barnehagen måttet endre sin organisering, noe som kan og har gått utover norsk barnehagetradisjon der «lek, læring, omsorg og danning har dannet en helhetlig forståelse av barn» (Nordtømme, 2016, s. 35). Ifølge Nordtømme er det tilsynelatende en utdanningstenkning som råder, og at lek og danningperspektiver kommer i skyggen av læringsperspektiver (Nordtømme, 2016, s. 36). Huth (2020) har fått erfare en slik tenkning i praksis, da hun opplever at barns lek alltid skal måtte defineres for å kunne forsvares pedagogisk. Leken må representeres som noe nyttig, som skal bidra til hvem barna skal bli; et fokus på barn som «human becomings», over barn som «human beings». For å tilfredsstille krav om læring, sier Strømme, må en vite hva barn har lært, men frilek kan ikke planlegges til å gi «konkrete og dokumenterbare læringsgevinster» mener hun (Ropeid, 2017). Representasjonenes tenkelige påvirkning på diskursens materialitet, kan være et økt krav til kartlegging og dokumentasjon av hva barn har eller kan ha lært gjennom lek, da lek ifølge flere aktører skal fungere som en arena for læring, danning og utvikling.

6.4. Representasjoner og materialitet

Et mål med å undersøke diskursens materialitet er å påvise intertekstualitet mellom representasjoner av lek innenfor forskning, politikk og praksis. Det vil si en undersøkelse av måter representasjoner kommer til uttrykk, hvordan de forholder seg til hverandre på, samt i hvilken grad sannhetskrav blir ført mellom dem (Neumann, 2021, s. 55). For i hvilken grad er det sammenheng mellom representasjoner av lek, og hvordan kommer disse representasjonene til uttrykk i praksis? Nordtømme (2016) skriver at politiske strømninger er det som har hatt størst påvirkning på barnehagen og institusjonens innhold. Det er derfor Bae (2018) oppfordrer til profesjonell og faglig kritikk, da motstand kan og trolig vil påvirke politikken (Bae, 2018, s. 41-43). En relasjon som kan ses mellom representasjonene innenfor diskursen, er et økt krav til dokumentasjon av hva barn kan lære gjennom lek. Kravet kan ses i relasjon til Isaksen sitt løfte om tydeligere rammer for arbeidet i barnehagen (FUBHG, 2014) med lek som hovedarena for læring (Isaksen, 2017). Slik virkeligheten fremstår for deltakerne i Ropeids (2017) intervju, er situasjonen en helt annen; begrepene lek og læring er for abstrakt, noe som skaper uklarhet og fører til at de ansatte må konkretisere begrepene selv. Bae (2018) er enig, og skriver at lekbegrepet ikke blir systematisk og gjentakende inkludert gjennom rammeplanen, ei heller definert (Bae, 2018, s. 94). Øksnes og Sundsdal (2018) påpeker at hvilket perspektiv en har på lek avhenger av ens kunnskaper, og vil sannsynlig påvirke hvordan rammeplanens innhold blir tolket og iverksatt (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 14). Dette fører trolig til forskjeller barnehagene imellom, da lekens plass vil avhenge av ansattes kunnskaper og erfaringer, samt hvilke rutiner og praksiser som allerede finnes i barnehagen. Innenfor forskning kan en observere en polarisering mellom det utviklingspsykologiske og det filosofiske perspektivet, som også bidrar til måten lek snakkes om og behandles i praksis. Et fellestrekk kan derimot være et økt fokus på dokumentasjon. Økt Dokumentasjon kan på sin side være en utfordring for barns subjektposisjon, da barnet blir om til et objekt under observasjon (Kanstad, 2021).

Den pedagogiske konflikten om lek har foregått i årevis, men fokuset på lekes nytteverdi eller lekens egenverdi varierer. Hvilken problematikk som får oppmerksomhet i debatt, forskning og politikk forandrer seg, men for øyeblikket er det den frileken som får medvind (Shultz, 2017; Glaser, 2021; Rasmussen, 2021). Johansson og Samuelsson (2009) mener at skillet som har oppstått mellom lek og læring er unaturlig, da barn oppfatter lek og læring som en uatskillelig helhet som de handler innenfor og er nysgjerrige over (Johansson & Samuelsson, 2009, s. 19). Lignende meninger finnes hos Warrer og Broström (2017), som mener at en bør gi avkall på en enten-eller-tenking til fordel for et både-og-syn som anerkjenner at leken i seg selv har egenverdi, men at barns lek og lekende virksomhet kan føre til læring og dannelse. Dette krever en dynamisk forståelse av lek, der en inntar en posisjon for å ivareta lekens særpreg, men også at rommet og pedagogen har noe å tilføye leken, slik at bar kan få nye opplevelser og lære gjennom lek (Warrer & Broström, 2017, s. 58-61). Glaser (2021) sier på sin side at et todelt perspektiv skaper en polarisering som reduserer lekens kompleksitet (Glaser, 2021, s. 65). Felles for tekstene er at de gir avkall på et todelt perspektiv på lek. Aktørene identifiserer seg og inntar en annerledes posisjon, ved å kombinere lekdiskursene i sine representasjoner. Min tolkning er at konsekvensene av politikk, forskning og debatt rundt lek, har skapt et skille mellom lek og læring som oppleves vanskelig å forholde seg til. De opplever en polarisering mellom begge posisjoner innenfor debatten, som ikke stemmer overens med deres opplevde virkelighet: at lek og læring skal foregå i ett og at de ikke er mulig å skille fra hverandre.

7. Diskursanalyse

7.1. Innledning

Tidligere kapittel er grunnmuren til hovedinnholdet i oppgaven, nemlig diskursanalysen. Etter en gjennomgang av teori og metode, samt en presentasjon av diskursens innhold gjennom Neumanns tre analysesteg, med kulturell kompetanse og diskursens materialitet som utfyllende element, vil dette kapitlet besvare problemstillingen: *Hvilke standpunkt kan observeres i lekdebatten?* Kapitlet vil også ta for seg spørsmål om *hvem standpunktene fremmes av, samt hvilke representasjoner av lek som utpeker seg som dominerende*. Disse spørsmålene utgjør problemområdet for oppgaven, og representerer den røde tråd som strekker seg fra innledning til oppgavens konklusjon.

7.2. En kartlegging av standpunkt innenfor lekdebatten

Lek er begrepet jeg ser etter, når jeg har lest artikler og debattinnlegg. For å forstå hvilket standpunkt forfatteren av teksten tar og hvilket perspektiv de argumenterer innenfor, har jeg sett på sammenhengen lekbegrepet brukes i. Måten aktørene velger å ordlegge seg om og beskrive lek avslører hvilken posisjon de inntar. Først og fremst vil jeg returnere til Isaksen sitt bidrag til FUB og FUG sin foreldrekonferanse (2014), hans debattinnlegg fra Haugesund avis (2017), samt motsvaret til Winje, Halland og Nordlie, også fra Haugesund avis (2017). Disse to tekstene representerer nemlig to klart definerte standpunkt.

Som nevnt kategoriserer jeg Isaksen sine representasjoner av lek innenfor et utviklingspsykologisk perspektiv. Grunnen til dette er at hans uttalelse om at «leken skal være en arena for barns utvikling, læring, sosiale og språklige samhandling» (Isaksen, 2017), stemmer godt overens med et syn på lek som et pedagogisk redskap for læring. Warrer og Broström (2018) beskriver lek utfra et utviklingspsykologisk perspektiv som pedagogstøttet lek, da pedagogen er ment å delta i lek for å støtte barna og gi næring til leken gjennom innspill (Warrer & Broström, 2018, s. 12-13). For å oppnå dette, mener Isaksen (FUBHG, 2014; Jåsund, 2014), kreves det fagfolk med god fagkompetanse som kan tilrettelegge for læring gjennom lek. Som politiker og tidligere kunnskapsminister har Isaksen en definisjonsmakt for hvordan lek skal defineres og behandles i praksis. Med andre ord har Isaksen en enorm tilgang til å skape og produsere diskurser om lek som et verktøy for læring, der pedagogen har faglig ansvar for å tilrettelegge leken slik at barnet kan få nye erfaringer. Hovedgrunnen til at jeg kategoriserer Isaksen sitt standpunkt innenfor et utviklingspsykologisk perspektiv, er fordi han er opptatt av å øke kvalitet i barnehagen. Dette skal skje gjennom en tydelig rammeplan med «klarere forpliktelser til arbeid med omsorg, lek, læring, danning, kommunikasjon, språklig og sosial kompetanse» (Isaksen, 2017), og da leken skal være en arena for læring, tolker jeg det slik at tilrettelagt lek i barnehagen skal bidra til økt kvalitet. Men Isaksen sine representasjoner av lek er ikke de eneste som eksisterer innenfor diskursen. Diskursen kan ikke bli regnet som lukket, da hans standpunkt blir utfordret av blant annet Winje, Halland & Nordlie (2017). Likevel kan Isaksen sine representasjoner anses for å være dominerende, da det er disse definisjonene av lek som kommer frem i rammeplan og Stortingsmeldinger. Sitat fra R17: «Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling» og «barnas lek danner et viktig grunnlag for arbeidet med fagområdene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20 & 47). Siden lek stadig blir nevnt i sammenheng

med læring og utvikling i R17, skapes det en ubevisst assosiasjon mellom begrepene. Som Bae (2018) påpeker er det et instrumentelt syn som blir skapt gjennom disse assosiasjonene, spesielt med tanke på at lek ikke blir systematisk og gjentakende inkludert gjennom hele rammeplanen. Konsekvensene av dette, som diskutert i kapittelet om materialitet, kan være en nedprioritering av frilek til fordel for innhold og arbeidsmåter tilpasset for eldre barn og skolen, at tiden til frilek blir innskrenket, samt at ansatte kan komme til å gripe inn i leken og påvirke den utfra egne forestillinger om hvordan barn bør leke (Bae, 2018, s. 73 & 94). Andre konsekvenser er økt krav til dokumentasjon, kartlegging og vurdering av barns læring og utvikling, og slik som Huth (2020) erfarer, blir barns lek oftere definert for å kunne forsvares pedagogisk; hun opplever at lek må representeres som noe nyttig og produktivt for læring.

Representasjon av lek som et middel for læring er ikke den eneste som eksisterer innenfor diskursen, for motsvaret til Winje, Halland og Nordlie (2017) representerer et alternativt perspektiv på lek. Jeg har kategorisert deres standpunkt om lek innenfor et filosofisk perspektiv, da de inntar en mot-identifikasjon som står i motsetning til det utviklingspsykologiske perspektivet på lek som presenteres av Isaksen. De kritiserer Isaksen for å «unngå debattens kjerne», og følger dette opp med å si at «når det målbare barnet er i ferd med å bli et ideal [...], er det på tide å stoppe» (Winje, Halland & Nordlie 2017). Når Isaksen beskriver leken som «en arena for barns utvikling, læring, sosiale og språklige samhandling», blir leken igjen beskrevet av Isaksen som et middel for læring» (Winje, Halland & Nordlie 2017). En slik beskrivelse av lek finnes også i R17, og beviser hvilken makt Isaksen og andre politikere har, da de har større tilgang til diskursen gjennom offentlige dokumenter. Ifølge Winje, Halland og Nordlie (2017) har organisert lek og læring «fått en dominerende plass i institusjoner for barn», og at «programmer og ferdige opplegg produseres og selges inn i de norske barnehager», noe de mener bryter med skandinavisk barnehagepedagogisktradisjon og som fører til en «klassifisering av barn» (Winje, Halland & Nordlie, 2017). Deres utsag om at målbare barn er i ferd med å bli et ideal, stemmer overens med det Ragnhild Slettvold Strømmes forteller, at hun føler seg presset til å planlegge og gjennomføre opplegg som går utover frileken. Ifølge Strømme kan ikke frileken planlegges for å sikre en konkret og dokumenterbar læringsgevinst. For å sikre at kravet om læring tilfredsstilles, må en vite hva barn har lært, sier Strømme. Hun mener, i likhet med Winje, Halland og Nordlie, at leken er under press, da krav om læring setter forventinger til organiserte og voksenstyrte aktiviteter i barnehagen som tar tid vekk fra frileken (Ropeid, 2017). Et økt fokus på læring i barnehagen vil, ifølge Thomas Nordahl, «sannsynligvis» bidra til at barn «lykkes bedre i både grunn- og videregående skole» og bidra til redusert frafall i senere skolegang (Jåsund, 2014). Dette er nok et sitat som støtter oppunder Winje, Halland og Nordlie (2017) og Strømmes (2017) uttalelser om at barn og deres lek er under press, og at målbare barn er i ferd med å bli et ideal. Dette støtter oppunder deres oppfattelse av at et utviklingspsykologisk perspektiv ser ut til å være dominerende, da perspektivet er godt representert i offentlige dokumenter, slik som R17. Det bekrefter også Huth (2020) sin observasjon om at barns lek i større grad blir definert og satt ord på. For å kunne forsvare leken pedagogisk, sier hun at lek må representeres som noe nyttig og produktivt for hvem barna skal bli; et fokus på barn som «human becomings», over barn som «human beings» (Huth, 2020). En slik representasjon av lek står i motsetning til et filosofisk lekperspektiv, hvor fokuset ligger på lekens egenverdi. Et filosofisk perspektiv er ikke fremtidsrettet, men fokuserer på gleden barnet får oppleve i situasjonen her-og-nå. Da Winje, Halland og Nordlie (2017) fokuserer på egenverdien av lek, har jeg valgt å kategorisere dem innenfor et filosofisk lekperspektiv.

7.2.1. En dialog

Dialogisme er som nevnt et teoretiskrammeverk som er godt tilpasset en analyse som har til hensikt å kartlegge en debatt. En debatt er en utveksling av meninger mellom flere personer, det vil si at skribent og leser aldri er isolert, og at deres argumenter alltid vil være påvirket av andre ytringer. Intertekstualitet er et annet begrep for dialogisme, og brukes innenfor diskursanalyser for å beskrive forhold tekstene har til hverandre, samt hvilke relasjoner som eksisterer mellom tekstene. Intertekstualitet kan beskrives som et spindelnev med tråder som strekker seg utover i et mønster, og det er diskursanalysen sin oppgave å følge disse trådene. Utvekslingen mellom Isaksen og Winje, Halland og Nordlie i Haugesund avis er et godt eksempel å ta frem i diskusjonen om intertekstualitet i lekdebatten. I begge debattinnleggene anerkjenner og refererer forfatterne til hverandre, både med navn og indirekte sitater. Isaksen sitt første innlegg var et motsvar mot en kronikk skrevet av Winje i 2017 – en tekst jeg dessverre ikke har klart å finne. Men jeg ser likevel relasjoner mellom tekstene, gjennom utsagn fra Isaksen som: «I et innlegg 2. mars skriver Annette K. Winje mye klokt om betydningen av den frie leken i barnehagen» og «men Winje tror åpenbart at regjeringen er uenig i at lek i barnehagen er viktig», samt «samtidig mener jeg Winje lager et kunstig skille mellom lek og læring» (Isaksen, 2017). I Winje, Halland og Nordlie sitt motsvar henviser de til Isaksen i innleggets tittel *Kunnskapsministeren unngår debattens kjerne*, og gjennom sitater som: «I Haugesund avis 6. mars beskriver kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen hvordan leken fortsatt har en sentral plass i den nye rammeplanen for barnehagen» og «Isaksen mener kronikken lager et kunstig skille mellom lek og læring», samt «vi mener derfor at Kunnskapsministeren ikke tar til orde for debattens kjerne som handler om lekens egenverdi» (Winje, Halland & Nordlie, 2017). I tillegg henviser de til at «ut fra forskning og et faglig ståsted har organisert lek og læring fått dominerende plass i institusjoner for barn» (Winje, Halland & Nordlie, 2017), noe som viser en relasjon til faglige tekster. Begge debattinnleggene nevner også rammeplan; nok en relasjon tekstene har tilfelles, men som aktørene nok har en ulik tolkning av. For å sitere Øksnes og Sundsdal (2018) nok en gang, vil ens perspektiv av lek påvirkes av hvilke kunnskaper og erfaringer en har, og en del av dette kommer fra tekster og litteratur en leser gjennom utdanning, arbeid eller på fritiden. Sammenhengen mellom tekstene i utvekslingen ovenfor er lett å spore, da de refererer til hverandre, samt andre tekster de er påvirket av. Om innleggene hadde hatt en kildeliste, ville det vært enda tydeligere hvilke tekster forfatterne påvirkes av.

7.2.2. En vanskelig balanse mellom lek og læring

I et intervju foretatt av Kirsten Ropeid i 2017 kommer det frem forskjellige representasjoner, presentert av flere ulike aktører. Hun refererer også til Kjell-Åge Gotvassli som kan fortelle at forskere tviler på sine egne forskningsresultater, når det kommer til konfliktnivået omkring lek- og læringsdebatten. Det kommer også frem i intervjuet at ulike aktører har ulike meninger, alt ettersom deres stilling og arbeidstittel. «Mange ulike grupper har forskjellige oppfatninger av hva barnehagebarna bør bruke tida på. Hvordan er det å være barnehagelærer midt i motsetningene?» spør Ropeid (2017). Til å begynne med vil jeg undersøke hvordan de pedagogiske lederne Heidi Hoff Johannessen, Åse Bjerkeley Volden, Supattra Noowong og styrer Rune Hoff Johannessen fra Solvang barnehage i Sandefjord svarer på Ropeids spørsmål. Alle er enig i at læring skal skje gjennom lek, men at «svært ofte lærer verken barn eller voksne noe som helst» (Ropeid, 2017). Ropeid spør: «Er det nok frilek i barnehagene?» og de pedagogiske lederne svarer ved å vingle hodet i utakt, men gir ikke et klart svar. Alle deltakerne fra Solvang barnehage gir noe ulike svar på hva lek er eller bør være, samt hvilket forhold lek har til

læring og hvordan barna opplever situasjoner som samlingsstund; som er en voksenstyrt aktivitet, men som barna i barnehagen viser stort engasjement til. På bakgrunn av deres ulike oppfatninger har det vært vanskelig å kategorisere deres standpunkter innenfor ett bestemt perspektiv, men utfra måten de omtaler barns engasjement, også i vokseninitierte aktiviteter og hvordan elementer fra disse aktivitetene tas med inn i leken på, har jeg valgt å plassere dem innenfor et holistisk perspektiv. Det vil si at lek og læring anses som to sider av samme sak, som ikke kan skilles, men som komplimenterer hverandre. Noen ganger kan barn lære mye av frilek eller organisert lek, andre ganger lærer de ingenting, noe styrer Rune Hoff Johannessen mener er helt greit.

Neste deltakere i Ropeids (2017) intervju er Ragnhild Slettvold Strømme, pedagogisk leder i Velledalen naturbarnehage i Sykkylven i Møre og Romsdal. I sin bacheloroppgave undersøkte hun om barnehagen var på vei til å bli som skolen, eller om hun overdramatiserte. Deltakerne i hennes forskning delte hennes opplevelse, men med et mindre antall intervjuobjekter, er det vanskelig å bestemme om resultatene kan sies å være representative eller ikke. For om en leser hele Ropeids intervju og ser hvilket svar Erik Husby gir på Ropeids spørsmål, er han av den oppfatningen at de som protesterer mot mer systematisk arbeid med læring i barnehagen, ikke representerer flertallet. Jeg kommer tilbake til dette poenget, men vil først ta for meg hvordan Strømme representerer lek, for så å gi en grundigere forklaring for hvorfor jeg kategoriserer henne innenfor et filosofisk lekperspektiv, ved å vise til sitat. For i Strømmes bacheloroppgave kommer det frem at hennes intervjuobjekter i stor grad knyttet læring til fag, og hun forteller at «det sterke kravet om å knytte læring til fag gjør at vi må ha opplegg hele tida. Det går utover frileken», samt at «for å tilfredsstille kravene om pedagogisk læring, skal barna vite hva de lærer, og vi må dokumentere hva de har lært» (Ropeid, 2017). Strømme er enig i at læring kan ses i alt, men at det er umulig å «planlegge frilek slik at vi er sikre på at det gir konkrete og dokumenterbare læringsgevinster» (Ropeid, 2017). Sammenlignet med Johannessen, Volden, Noowong og Johannessen setter Strømme et tydeligere skille mellom lek og læring. Hun har et sterkere fokus på at læringsaktiviteter tar tid fra lek, istedenfor et fokus på at læring skal skje i alle sosiale aktiviteter i barnehagen, der lek kun er en aktivitet, og at voksenorganiserte aktiviteter ofte gir inspirasjon til barns egen lek senere. Hennes bekymring er likevel reel, da jeg også tolker det slik at økt krav til dokumentasjon og kartlegging har ført til et endret syn på barns lek. Hun er ikke alene i sin opplevelse av at diskursen har endret seg fra fokus på lekens egenverdi til å handle om lekens nytteverdi, og til tross for at Husby mener at hennes representasjoner er i mindre tall, er nok ikke dette sant heller. Diskursen om lek er ikke lukket, og selv om feedback-loopen påvirker tanker, følelser og handlinger hos flere, som føler de må argumentere utfra et nytteperspektiv for å kunne forsvare lekens plass i barnehagen (se Huth, 2020), finnes det likevel flere aktører som mot-identifiserer eller des-identifiserer seg med dominerende diskurs, og inntreer andre subjektposisjoner enn de som er satt opp for dem gjennom politiske styringer. Det er umulig å kartlegge hver en representasjon eller subjektposisjon, og oppgavens mål er ei heller det, men heller å skape et lite bilde av hvordan diskursen kan ha sett ut i tiden mellom 2017-2021. Siden Husby alt er blitt nevnt vil jeg gjenta at jeg kategoriserer hans standpunkt om lek innenfor et utviklingspsykologisk perspektiv. Grunnen til dette er hans mening om at «lek er det naturlige utgangspunkt for læring», samt hans uttalelse om at «vi bør tenke mindre tradisjonelt om frileken». Husby er også, i likhet med Isaksen, opptatt av å «høyne statusen for barnehagen» (Ropeid, 2017).

7.2.3. Kan ikke «bare leke»

Læring i barnehagen må få større fokus! Lyder titlene til Jeanette Sjetne sitt debattinnlegg publisert på barnehage.no sin nettside, den 6. august 2021. Hun er daglig leder i Hektneråsen FUS barnehage, og mener at diskusjonen bør ha fokus på at det er hvordan læring foregår som har betydning for kvalitet i barnehagen. Debatten om lek og læring frustrerer henne, da hun mener at «vi kan ikke «bare leke» uten også å ha en plan for læring og utvikling i bakhodet» (Sjetne, 2021). Fra dette utsagnet alene kan en anta at Sjetne har et utviklingspsykologisk perspektiv på lek, siden hun, i likhet med Isaksen og Husby, er opptatt av kvalitet i barnehagen og hvordan den kan økes via læring gjennom lek. Når det kommer til læring, skriver Sjetne, har begrepet «nærmest blitt et skjellsord i barnehagen», og skriver videre at barnehagen har en «avgjørende rolle for hvordan barna vil klare seg videre i livet» (Sjetne, 2021). Da et utviklingspsykologisk lekperspektiv har fokus på fremtiden, kan det også defineres som et instrumentelt syn. At leken er instrumentell vil si at den gis et fremtidsrettet mål – altså et mål utenfor aktiviteten selv (Saugstad, 2017, s. 11). Både Wolf (2014) og Bae (2018) advarer mot et altfor instrumentelt syn på lek, der leken begrenses til et redskap for læring, da dette kan føre til at barns livs- og uttrykksform ikke blir ivaretatt, og at deres frihet til spontan, egendefinert lek kan bli innskrenket (Wolf, 2014, s. 21-22; Bae, 2018, s. 73). Min tolkning av Sjetnes debattinnlegg er ikke at hun ønsker å ta noe vekk fra leken, men at hun bærer på en frustrasjon over å føle at å snakke om læring er blitt et tabu, og at enhver som argumenterer for læring gjennom lek, blir satt i bås over å ikke anerkjenne lekens egenverdi. Jeg baserer min tolkning på et sitat fra Sjetne som lyder: «Vi må tørre å snakke om læring i barnehagen, uten å tenke at det går på bekostning av lek» (Sjetne, 2021).

Når det kommer til intertekstualitet, refererer Sjetne til Betty Hart og Todd R. Risley sin bok *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children* (Paul H Brookes Publishing, 1995). De har begge tatt en doktorgrad ved universitetet i Washington, begge med fokus på småbarns språkutvikling. Deres fokus i boken var å se på sammenhengen mellom språkutvikling og sosialøkonomisk status, og hvordan et godt språklig miljø kan utjevne disse forskjellene, ved å omringe barn med språk og ved å gi dem positive språklige opplevelser. At Sjetne er opptatt av språkutvikling er åpenbart, og muligens er det hennes engasjement for dette tema, som gjør henne frustrert over at «fokuset på læring og kvalitet er på ville veier» (Sjetne, 2021), og at en må kunne snakke om lek og læring, uten å henge seg oppi at det ene går på bekostning av det andre. Mens Sjetne er opptatt av at diskusjonen om lek og læring ikke må komme ut på ville veier, er andre opptatt av å være på jakt etter det de omtaler som «lekens monstre».

Den 14. mai 2021 inviterte Elise Håkull Klungtveit, leder for Pedagogstudentene, til «monster»-jakt, der målet var å identifisere hva det er som kan true lek i barnehagen. Klungtveit inviterte to barnehagelærere med på jakten: Birgitte Fjørtoft og Sondre Bjaberg. Fjørtoft beskriver leken som et «utgangspunkt», at hun har en idé om at «jeg ikke får gjort noe som helst i barnehagen av andre oppgaver eller arbeid med fagområder, hvis jeg ikke har ivaretatt leken først», samt at «lek er et veldig komplekst kognitivt, kroppslig og estetisk fenomen» (Sandgrind, 2021). Når det kommer til spørsmålet om hva «lekens monstre» kan være, beskriver Fjørtoft dem som «deg, meg og hver enkelt barnehagelærer hvis vi undergraver lekens posisjon og lekens betydning». Begreper som skummel, monster og trussel tas i bruk flere steder, og bidrar etter min tolkning til å representere

den andre siden av diskursen som noe fremmed. På den andre siden, anerkjenner jeg at begrepsbruken også kan være et forsøk på å ta tilbake makt i diskursen. For som Bjaberg sier «det skumleste jeg vet om er de politikerne som skal mene noe om mitt yrke uten å egentlig vite noe om det», samt at «det politiske presset gjør at jeg må holde ryggraden ganske sterkt oppe i arbeidet mitt» (Sandgrind, 2021). Disse sitatene gjør at jeg tolker «monster»-jakten som et forsøk på å ta tilbake makt, fra politikere som de mener har for stor definisjonsmakt over et yrke de egentlig har lite kunnskap om. Det er likevel verdt å påpeke at det ikke er kun politikere som mener læring gjennom lek bør få større oppmerksomhet, det finnes også flere aktører slik som Thomas Nordahl (Jåsund, 2014), Erik Husby (Ropeid, 2017) og Sjetne (2021). I tillegg finnes også de som ønsker et mer helhetlig perspektiv på lek og læring. Forskjellen mellom de nevnte aktørene og politikere, er muligens kun deres utdanning og erfaring innenfor barnehagefeltet. At presset er sterkest utenfra, er trolig ikke feil. De er ikke alene om deres erfaringer og opplevelser av at leken i norske barnehager er under press. Samtidig blir det feil å si at presset i hovedsak kommer utenfra og at barnehageansatte må stå sammen, når flere barnehageansatte er positivt innstilt til læring gjennom lek og lekende læring. En representasjon av den andre siden av diskursen som noe fremmedgjort, gjennom begreper som skumle, monstre og trussel, kan som Sjetne (2021) påpeker, bidra til å føre debatten på ville veier. Fremmedgjøring kan også bidra til å skape et skille mellom lek og læring, og som både Johansson og Samuelsson (2009), Warrer og Broström (2017), og Glaser (2021) påpeker, bidrar skillet til en polarisering mellom de ulike posisjonene innenfor debatten. Som Sjetne (2021) forteller, skaper polariseringen frustrasjon, da læring er blitt et begrep en nøler med å bruke, da hun møter ensidige argumenter om at læring skjer på bekostning av lek.

7.2.4. Hva sier fagekspertene?

Den siste artikkelen oppgaven går inn på, er et intervju gjort av Lasse Heyerdahl-Larsen. Intervjuet er foretatt i sammenheng med konferansen Nordiske Impulser 2020, og ble publisert på Barnehageforum.no den 9. desember 2019. Heyerdahl-Larsen skriver at leken er truet, fordi at «det språket vi bruker når vi snakker om lek er blitt for unøyaktig» (Heyerdahl-Larsen, 2019). Hensikten med intervjuet er å rydde opp i fagspråket om lek, og for å få til dette har Heyerdahl-Larsen vært i samtale med en rekke fagfolk: Maria Øksnes, Trude Anette Brendeland, Helle Marie Skovbjerg, Monica Nilsson og Margareta Öhman. Teksten gir et kort innblikk i hvordan fagekspertene definerer lek. Begrepet frilek problematiseres, og det stilles spørsmål ved om lekbasert læring kan defineres som lek.

Lek defineres av Øksnes slik: «Det er vanskelig å trekke frem bestemte kjennetegn som kan gjenkjennes i alle former for lek [...]», mens Trude Anette Brendeland definerer det slik: «I mange definisjoner på lek kan vi se at et kriterium er at den er «på liksom» - at det må være et element av fiksjon for at vi skal kunne kalle barns virksomhet for lek» (Heyerdahl-Larsen, 2019). Sitatene viser en enighet om at lek er mangfoldig og sammensatt, og at en med vanskelighet kan bli enig om en definisjon som gjelder for all lek. Skovbjerg forsøker likevel å gi en generell definisjon: «Lek handler helt grunnleggende om at man gjør noe med noe med henblikk å komme i lekestemning – og at lekestemning er en intens opplevelse av at det gir mening, at man ikke vil holde opp, og at man har en tendens til å glemme tid og sted», og følger opp med å si at «lek er ikke bare en aktivitet. Det er i leken, du øver deg på å være menneske. Når du leker undersøker du hvem du er og hva du kan, vil og tør» (Heyerdahl-Larsen, 2019). Skovbjerg sin definisjon av lek, slik

jeg tolker det, inneholder en dannelsingsdimensjon som gjør at hennes lekrepresentasjoner hører hjemme under et filosofisk perspektiv på lek. Som tidligere nevnt handler danning om selvrealisering som menneske, innenfor en kultur og et samfunn som stiller krav til en. På bakgrunn av dannelsingsprosessen stiller Heyerdahl-Larsen spørsmålstegn ved hvor fri den frie leken er. Han beskriver den frie leken slik: «Med fri lek tenker nok de fleste at leken er fri fra voksens styring. Og fri fra konkrete læringsmål» (Heyerdahl-Larsen, 2019). Monica Nilsson sier noe lignende: «[...] Kanskje er det dette vi kaller fri lek når barna får bestemme at «nå leker vi»! Det er en aktivitet fri for voksnes ønsker og planer for hva de skal gjøre og hva de skal lære» (Heyerdahl-Larsen, 2019). Som nevnt tidligere kan begrepet frilek problematiseres, da begrepet kun tas i bruk i innenfor institusjoner for å beskrive lek som er selvstyrt og initiert av barn. Ifølge Rasmussen (2021) er leken flertydelig, da leken preges av både orden og kaos, Begrepet frilek er derfor et paradoks, fordi om leken er en ikke-instrumentell aktivitet og lek opphører idet den tillegges utvendige mål, kan ikke lek initiert og styrt av voksne omtales som lek (Saugstad, 2017, s. 6 & 11; Rasmussen, 2021, s. 211). Heyerdahl-Larsen utdyper dette ved å si at lek aldri kan bli totalt fri, fordi «all lek vil være påvirket av alt det som finnes – og ikke finnes – i det lekemiljøet vi tilbyr barna» (Heyerdahl-Larsen, 2019).

Ifølge Heyerdahl-Larsen er Skovbjergs introduksjon av begrepet «lekestemning» et uttrykk for at «lekens egenverdi er viktigere enn lekens potensielle nytteverdi». Han hevder også at måten barns lek anses på, enten som et «nyttig middel som kan realisere noe annet» eller som «et gode i seg selv», har stor betydning for pedagogisk praksis (Heyerdahl-Larsen, 2019). Videre viser han til moderne forskning, og forteller at den i «stigende grad» går bort fra «forestillingen om at lekens fremste kjennetegn ligger i å forberede barn på noe i fremtiden i form av læring eller utvikling. Isteden vektlegges kvaliteter som selvforglemmelse og å ha det moro» (Heyerdahl-Larsen, 2019). For å bevise sitt poeng trekker han frem et sitat fra Margareta Öhman: «Lekens viktigste kjennetegn er koblet til det jeg kaller lekens egenverdi» (Heyerdahl-Larsen, 2019). Lekens egenverdi beskrives av Öhman som en følelse av «glede, nysgjerrighet, opplevelse av kompetanse», samt at «leken er barnas egen pedagogikk – deres egen måte å lære, bearbeide og skape noe nytt» (Heyerdahl-Larsen, 2019). Öhman sin representasjon, i likhet med Skovbjerg, inneholder en dannelsingsdimensjon; barnet gjennomgår en prosess, der deres lekerfaringer og forventninger fra kulturen rundt dem er med på å forme barnet som et eget menneske.

Tilslutt i artikkelen nevner Heyerdahl-Larsen lekbasert læring og refererer til Agder-prosjektet. Agder-prosjektet definerer seg selv som «et forsknings- og utviklingsprosjekt som sikter mot å frembringe ny kunnskap om hva som er viktig innhold for femåringene i barnehagen», med mål om «å utvikle og teste ut førskoleopplegg hvor hensikten er å bidra til at barn har likere og bedre læringsgrunnlag ved skolestart» (UiS, 2020). Han refererer også til lekbasert.no, som definerer seg selv som «et forskningsbasert førskoleopplegg som skal gi barn best mulig grunnlag for skolen» (Læringsmiljøsentret, UiS & UiA). Heyerdahl-Larsen skriver at lekbasert læring minner om undervisning, og refererer til Øksnes som sier at «når en aktivitet er satt i gang av voksne i en pedagogisk sammenheng er det gjerne en morsom undervisningsaktivitet det dreier seg om» (Heyerdahl-Larsen, 2019). Skovbjerg foreslår begrepet «deltakerstyrt lek», og at læringsbasert lek kun kan være tro mot leken «hvis den gjør det mulig å snakke om en deltakerdrevet praksis» (Heyerdahl-Larsen, 2019). Artikkelen handler i stor grad om semantikk; om hvordan lek skal defineres,

men selv om intervjuet hadde til hensikt å få frem fagekspertene sine definisjoner av lek, kommer forfatters perspektiv på lek tydelig frem gjennom hele teksten. Heyerdahl-Larsen sitt perspektiv blir spesielt klargjort i tekstens avslutning, hvor han spør: «Er det så viktig å understreke at den veiledede eller lekbaserte leken ikke er lek?» og hvor han svarer: «For hvis vi ikke gjør forskjell på den ekte leken og noe som kan likne litt på lek, så kan man få inntrykk av det lekes svært mye i norske barnehager. Men sånn er det ikke» (Heyerdahl-Larsen, 2019). Med det mener han at lekbasert læring feilaktig regnes som lek. Hans standpunkt handler om at lekbasert læring er undervisning, mens lek er noe barn initierer og styrer selv. Når det kommer til intertekstualitet er oppgaven med å spore hvem og hva Heyerdahl-Larsen påvirkes av, tydelig. Alle fagekspertene som er intervjuet i teksten gir han inntrykk av å være enig med, og de er alle aktører innenfor et filosofisk perspektiv på lek, da deres definisjoner av lek er frie fra begrepet læring, og i de instanser hvor læring og utvikling tas i bruk, blir det beskrevet og relatert til danning. Basert på egne tolkninger av intervjuet, vil jeg plassere Heyerdahl-Larsen innenfor et filosofisk perspektiv.

7.2.5. Konklusjon

For å konkludere denne delen av kapitlet, og for å besvare problemstillingen: *Hvilke standpunkt kan observeres i lekdebatten?* Vil jeg vise til den ferdige tabellen over aktører og hvilket lekperspektiv jeg kategoriserer de ulike under. Gjennom hele kapittel 7.2 har jeg presentert ulike standpunkt om lek, og begrunnet hvorfor jeg har kategorisert aktørene under et bestemt perspektiv:

Aktører	Lekperspektiv	Tittel	Forfatter	Publisering
Isaksen, T. R.	Utviklingspsykologisk perspektiv	Leken kommer ikke	Isaksen, T. R.	2017, 6. mars.
Winje, A. K., Halland, S. A. & Nordlie, R.	Filosofiskperspektiv	Kunnskapsministeren unngår debattens kjerne	Winje, A. K., Halland, S. A. & Nordlie, R.	2017, 17. mars.
Johannesen H. H., Volden Å. B., Noowong, S. & Johannesen, R. H.	Holistiskperspektiv	Vanskelig balanse mellom lek og læring i barnehagen	Ropeid, K.	2017, 26. januar.
Strømme, R. S.	Filosofiskperspektiv	Vanskelig balanse mellom lek og læring i barnehagen	Ropeid, K.	2017, 26. januar.
Husby, E.	Utviklingspsykologisk perspektiv	Vanskelig balanse mellom lek og læring i barnehagen	Ropeid, K.	2017, 26. januar.
Sjetne, J.	Utviklingspsykologisk perspektiv	Læring i barnehagen må få større fokus!	Sjetne, J.	2021, 6. august
Fjørtoft, B.	Filosofiskperspektiv	Hva kan true leken i norske barnehager?	Sandgrind, S. W.	2021, 14. juli
Bjaberg, S.	Filosofiskperspektiv	Hva kan true leken i norske barnehager?	Sandgrind, S. W.	2021, 14. juli

Heyerdahl-Larsen, L.	Filosofiskperspektiv	Sånn snakker ekspertene om lek	Heyerdahl-Larsen, L.	2019, 09. desember
----------------------	----------------------	--	----------------------	--------------------

Tabell: Oversikt over alle aktører fra tekstmaterialet sortert i kategorier av lekperspektiv.

7.3. Et innblikk i hvem standpunktene fremmes av

I dette kapittelet vil oppgavens andre problemstilling bli besvart: *Hvem fremmes standpunktene av?* Etterfulgt av en drøfting over hvilke interesser de ulike aktørene kan ha for å delta i diskursen. Diskursteorier om makt og motstand trekkes frem her for å diskutere aktørenes adgang og interesse for feltet. Aktørene vil bli presentert i samme rekkefølge som i foregående kapittel; de første som presenteres er derfor Torbjørn Røe Isaksen, Annette Kristoffersen Winje, Sissel Aasstvedt Halland og Randi Nordlie.

7.3.1. Debattens kjerne

Isaksen er en politiker tilhørende partiet Høyre. Han har en master innenfor statsvitenskap, og gjennom Erna Solbergs regjering har han hatt ansvar som kunnskapsminister, næringsminister og arbeids- og sosialminister (Stortinget). Som kunnskapsminister satt han fra 2013 frem til 2018, og var blant annet med å støtte innføring av fraværs grensen. Det var i denne perioden at barnehagen fikk en ny rammeplan (R17) og at Stortingsmelding nr. 19 (2015-2016) – *Tid for lek og læring* ble publisert. Isaksen er opptatt av kvalitet i barnehagen, og i 2015 ble det foreslått at regjeringen skulle bruke 440 millioner kroner på å styrke kvaliteten i barnehagene (Kunnskapsdepartementet). Isaksen har som politiker og tidligere kunnskapsminister stor tilgang til feltet, det vil si at han har makt til å skape og reprodusere diskurser. Gjennom rammeplaner og Stortingsmeldinger har han en definisjonsmakt, når det kommer til hvordan lek blir forstått og representert. Makt behøver ikke å handle om en diskursiv kamp mellom representasjoner, men kan i sammenheng med politikk anses som en kamp om å få visse representasjoner til å fremstå som normale. På vegne av Solberg regjeringens interesser, kan Isaksen påvirke diskursen ved å sette fokus på læring gjennom lek og lekende læring, og skape en diskurs som verdsetter representasjoner av lek som nytteverdi for læring. Isaksen kan slik skape medhold for sitt parti Høyre, som i 2013-2017 hadde fokus på kompetanseheving av barnehageansatte og et mål om å øke pedagogtettheten (Høyre).

Makt eksisterer ikke uten motstand, da det alltid vil være rom for å kjempe mot en normalisering; Winje, Halland og Nordlies motsvar er en motstandsytelse mot Isaksens forsøk på å normalisere lek som et verktøy for læring og utvikling i barnehagene. Winje, Halland og Nordlie er alle høgskolelektorer ved Høgskulen på Vestlandet. De underviser alle tre på barnehagelærerutdanningen, og er alle med i forskningsgruppen *Barnehage og profesjonsutdanning*. Alle tre er utdannet som barnehagelærere, samt erfaring som enten barnehagelærer, styrer/daglig leder, pedagogisk leder og/eller spesialpedagog (HVL). De mot-identifiserer seg med den subjektposisjonen Isaksen har inntatt, og når en vurderer deres interesse innenfor feltet, er det først og fremst deres stilling som høgskolelektorer og undervisere på barnehagelærerutdanningen som bør vektlegges. De har autoritet og makt til å bestemme hvilken kunnskap som er gyldig. I denne sammenheng vil det si en definisjonsmakt til å velge representasjoner av lek som skal få plass i utdanningen; utviklingspsykologisk, filosofisk og/eller holistisk. Alle tre er politisk engasjert og er deltakere i kampen om å normalisere filosofisk representasjoner av lek.

7.3.2. En vanskelig balanse mellom lek og læring

Deltakerne i første halvdel av Ropeids (2017) intervju står ikke i mot-identifikasjon til diskursen Isaksen presenterer, men stiller likevel spørsmål ved uklare og motstridende forventninger i rammeplan. Johannesen, H. H., Volden og Noowong er pedagogiske leder i Solvang barnehage i Sandefjord i Vestfold, mens Johannesen, R. H. er styrer. Utenom informasjonen gitt i intervjuet har jeg ikke funnet andre detaljer om deltakerne, annet enn styrer Johannesen, R. H. sin masterutdanning innen barnehagepedagogikk og profesjonsutvikling, spesialpedagogikk og pedagogisk utviklingsarbeid (Enkeltstående barnehager). Trolig har de tre pedagogiske lederne en utdanning som barnehagelærere, slik at når de fire deltakernes interesser for feltet blir vurdert, er dette antagelsen jeg bygger på. Deres interesse, tolker jeg, til å først og fremst handle om klargjøring av begrep, da uklare forventninger skaper usikkerhet i forhold til kompetanse. Når det kommer til lek og læring, gjør motstridende forventninger det utfordrende å sikre læring gjennom lek i praksis. De desidentifiserer seg med diskursen, og skaper en subjektposisjon som ønsker klargjøring av begrep, slik at de kan føle seg tryggere i egen praksis.

I neste del av intervjuet er det Ragnhild Slettvold Strømme Ropeid samtaler med. Hun er utdannet barnehagelærer, og arbeider som pedagogisk leder i Velledalen naturbarnehage. Hennes bacheloroppgave het *Barnehagen, den nye skulen?* Målet med oppgaven var å undersøke hvor forventningene til læring i barnehagen kom fra: «Forventningene om læring kommer fra kommersielle aktører som selger læringsmateriell og læringspakker, fra statlige og lokale myndigheter og fra foreldre» (Ropeid, 2017). Jeg tolker Strømme som en motstander av denne typen læring, og vurderer hennes interesse for feltet utfra hennes tema for bacheloroppgaven; hun står ikke i opposisjon til læring i barnehagen, men yter motstand mot de som ønsker å profitere fra det. Hennes interesse handler om hennes holdning om at frilek ikke kan planlegges for å sikre læringsgevinster, og da læring skal knyttes til et fag, går det utover tid til lek, da de oftere må sette av tid til planlagt aktivitet. Strømmes interesse for feltet kommer fra egen praksis og hvordan hun opplever diskursen.

Siste deltaker fra Ropeids intervju er Eirik Husby. Husby er utdannet barnehagelærer, daglig leder i og eier av Borg barnehager AS, samt leder for PBL (Private barnehagers landsforbund). PBL er utgiver av barnehage.no, som er ett av nettstedene jeg har tatt i bruk for å finne tekstmateriale til egen oppgave. Husby er opptatt av å høyne statusen hos barnehagen og de ansatte, noe han mener bør skje gjennom sterkere krav til læring. Til Ropeids spørsmål om «hvor glad er du i snakkepakker?», svarer Husby: «Jeg tror barnehageansatte er svært sugne på å lære mer om metodikk og ønsker seg redskap for å systematisere arbeid og kunnskap. Snakkepakker kan være med på å møte de behovene» (Ropeid, 2017). Han er også av den oppfatning at de som protesterte mest mot Stortingsmelding nr. 19 (2015-2016) ikke representerer flertallet, og hevder at de fleste er takknemlig for det aller meste som står i meldingen. Når jeg vurderer hans interesse for feltet, går jeg ut fra hans stilling som daglig leder og eier av Borg barnehager AS som et firma, samt hans lederskapsstilling for PBL. Om en går utfra Strømmes resonnement, kan det være at Husby identifiserer seg med læring gjennom lek diskursen av kommersielle grunner. En annen tolkning kan være at hans interesse kommer av at hans forståelse og definisjon av lek begrepet er forskjellig fra Strømmes: «Leik er det naturlige utgangspunktet for læring i barnehagen» hevder Husby, og sier videre: Vi bør tenke mindre tradisjonelt om frileiken» (Ropeid, 2017). For Husby er ikke lek og læring motsetninger.

7.3.3. Kan ikke «bare leke»

Jeanette Sjetne er utdannet barnehagelærer og arbeider som daglig leder i Hektneråsen FUS barnehage. FUS er en barnehagekjede bestående av over 170 barnehager rundt om i landet. De hevder å sette barnet først, og ifølge deres pedagogiske plattform har de fokus på egenledelse i lek og læring; å utvikle barnas evner til å bruke egne ferdigheter (FUS). Fra artikkelen tolker jeg at Sjetne er opptatt av språkutvikling og å skape en god start på livet for barna, noe som er i tråd med de verdiene FUS-barnehagen står for. Når jeg vurderer hennes interesse innenfor diskursen, er det først og fremst hennes stilling og kjeden hun arbeider for, som jeg tar til vurdering. Slik jeg tolker Sjetnes resonnement, er hennes tekst først og fremst en motstandsytelse. Hun gjør motstand mot en urettferdig behandling av begrepet læring, og hvordan diskursen har forandret seg til at læring er blitt et «skjellsord» som ingen tørr bruke. Hun opplever at diskusjonen er på ville veier, da en ikke kan snakke om læring, uten å bli satt i bås over å ikke anerkjenne lekens egenverdi. For meg virker hennes motivasjon til å komme fra frustrasjon av å bli mistolket.

7.3.4. «Monster»-jakten

Birgitte Fjørtoft og Sondre Bjaberg beskrives i artikkelen som erfarne barnehagelærere, og i teksten kommer det frem hvilken mening de to har om hva som kan true lek i barnehagen. Fjørtoft har en utdanning som barnehagelærer, med en master i barnehagepedagogikk, og jobber som barnehagelærer og redaktør for Barnehagefolk. Bjaberg har også en utdanning som barnehagelærer og arbeider som pedagogisk leder i Årvollskogen barnehage (Sandgrind, 2021). De to barnehagelærerne ble invitert av Pedagogstudentene til et direktesendt arrangement, der målet var å identifisere «lekens monstre». Med «lekens monstre» mener de hvilke trusler som finnes mot lek i barnehagene, og de konkluderer med at alle har et potensiale til å bli et «lek-monster». Deres interesse innenfor diskursen kan tolkes på ulike måter. En måte å tolke deres resonnement på, er å anse begrepsbruk som trussel, skummel og monstre som et forsøk på å fremmedgjøre den andre siden av debatten. Ved å ta i bruk disse begrepene, gjøres andre subjektposisjoner og representasjoner av lek om til noe som bør fryktes. På den andre siden, kan bruken av disse begrepene tolkes som et forsøk på å ta tilbake makt i diskursen. For å sitere Bjaberg: «Det skumleste jeg vet om er de politikerne som skal mene noe om mitt yrke uten å egentlig vite noe om det» (Sandgrind, 2021). I et politisk landskap hvor læring, utvikling og kvalitet har blitt satt i fokus gjennom rammeplan og Stortingsmeldinger, kan det være lett å føle avmakt. Jeg velger å tolke deres interesse og deltakelse i diskursen som en handling for å ta tilbake makt, fra politikere som de mener har hatt for stor definisjonsmakt over et yrke de egentlig har lite kunnskap om. Men, som tidligere nevnt, er det ikke kun politikere som mener læring bør få en større plass i barnehagen; det finnes flere aktører med lignende tanker, verdier og holdninger om at lek, læring og tidlig innsats er viktig.

7.3.5. Definisjonsmakt

Lasse Heyerdahl-Larsen er utdannet sosialpedagog med erfaring fra Universitet i Oslo, Kriminalomsorgen og Universitetsforlaget. Han var med på å stifte tidsskriftet Bedre Skole, og har de siste årene hatt ansvar for kursvirksomheten i Utviklingsforum (Weirsøe, 2018). Utviklingsforum er en del av Barnehageforum sin nettside. De arrangerer kurs og konferanser for barnehageansatte, og «tilbyr inspirasjon og ny kunnskap til bruk i lokalt utviklingsarbeid» (Barnehageforum.no). Konferansen Nordiske Impulser holdes blant annet gjennom Utviklingsforumet, som tilsier at Heyerdahl-Larsen er tett involvert. Hans

intervju var av fageksperter som skulle delta i Nordiske Impulser 2020, der tema var *Den viktige leken – Lekesterke barn og lekekloke voksne*. På grunn av hans stilling som kursholder for Utviklingsforum, som i sin tur har ansvar for Nordiske Impulser, kan en tolke intervjuet og deltakelse i diskursen som en handling for å skape oppmerksomhet for konferansen. På den andre siden er Heyerdahl-Larsen opptatt av tydelig fagspråk og definisjon, når det kommer til lek. Han mener at den største trusselen for lek er et unøyaktig språk, og at «hvis vi ikke gjør forskjell på den ekte leken og noe som kan likne litt på lek, så kan man få inntrykk av det lekes svært mye i norske barnehager. Men sånn er det ikke» (Heyerdahl-Larsen, 2019). Jeg tolker Heyerdahl-Larsen for å ha et filosofisk perspektiv på lek, og at han i likhet med Winje, Halland og Nordlie mot-identifiserer seg med Isaksens standpunkt om lek. Samtidig står han sammen med Johannesen, H. H., Volden, Noowong, Johannesen, R. H. og Sjetne, i den forstand at han er opptatt av klargjøring av begrep; slik får en verktøyer til å undersøke egen praksis. Et nøyaktig språk vil også, ifølge Heyerdahl-Larsen, bidra til å skille mellom «ekte lek» og det som kan minne om lek – lekbasert læring. På denne måten, mener han, vil en ikke få et feilaktig inntrykk av at det lekes mye i norske barnehager. Jeg tolker dette som en motstand mot politikere og andre aktører, som definerer lekbasert læring for lek.

7.3.6. Hvem og hvorfor – konklusjon

Standpunktene og aktørene som er presentert og drøftet i de foregående kapitlene er kun et utdrag av alle deltakerne i lekdebatten. Diskursen har lang historikk, og hvilke representasjoner som får størst medhold varierer med tiden. De aktørene og standpunktene jeg har valgt å inkludere i oppgaven har alle et forhold til barnehagen – deres deltakelse i debatten betyr at ting står på spill. Bae (2018) oppfordrer til politisk deltakelse for å endre barnehagediskurser, og mange har fulgt denne oppfordringen. Politikk er konfliktfylt, og Neuman oppfordrer til å velge tekster preget av liv og røre, da det tyder på en diskurs i bevegelse. Her foregår det noe nytt som kan møtes med forsøk på begrensninger (Neumann, 2021, s. 30). Isaksen svar til Winje er et godt eksempel på et forsøk på å begrense, og Winje Halland og Nordlies motsvar er et godt eksempel på motstand. Tekstene jeg har valgt er preget av en uro, noe som fører oppgaven til siste problemstilling: *Hvilke representasjoner av lek som utpeker seg som dominerende?*

7.4. Dominerende standpunkter

Om en konkluderer ut ifra tabellen i kapitlet 7.2.5. kan det se ut som at et filosofisk standpunkt er det dominerende innenfor lekdiskursen. Som tidligere nevnt er mitt tekstmateriale et lite utdrag av virkeligheten, da det finnes en hel del bidrag til diskursen. En masteroppgave er begrenset, dermed har det ikke vært mulig å inkludere alt. Målet har vært å kartlegge debatten, og selv med et begrenset innblikk inn i diskursen, er det likevel mulig å se en trend. For å sitere Rasmussen (2021) igjen: «Den forskningsmessige interesse for 'den frige leg' går op og ned», og at det «i Norden har der de sidste 40-50 årene vært et rimeligt stort fokus på fænomenet leg». (Rasmussen, 2021, s. 211). Sagt på en annen måte, har det filosofiske lekperspektivet fått økt oppmerksomhet de siste årene. Hva som har forårsaket fremveksten av et filosofisk standpunkt om lek, kan tolkes ulikt. For det første kan det handle om motstand; å ta tilbake makt fra politikere som har stor tilgang til produksjon og reproduksjon av diskurser gjennom politiske føringer, slik som rammeplan og Stortingsmeldinger. For det andre kan det handle om holdninger og verdier angående oppfattelser av barnets beste; eller argument basert på begge disse.

Kapittel 5.4. tok for seg Neumanns siste analysesteg, nemlig lagdeling hvor en søker å finne ut om alle trekk innenfor en representasjon er like bestandige; om trekkene forener eller differensierer. R17 ble nevnt som et styringsdokument med mål om å forene representasjoner innenfor lekdiskursen, men at rammeplanen kritiseres både for å ikke ha nok læring, samt at den ikke definerer og inkluderer lek helhetlig gjennom hele teksten. Kritikken kommer fra ulike standpunkt og virker differensierende. Trekk som forener kan være vanskelig å endre, da enkelte representasjoner, verdier og institusjoner virker mer gyldig enn andre. Rutiniserte praksiser bidrar til en opprettholdelse av diskursen og gir den et preg av treghet, og det er disse regularitetene som gjør representasjoner vanskelig å endre (Neumann, 2021, s. 36). Innenfor politikk trenger det ikke handle om en diskursiv kamp mellom representasjoner, men en kamp for å få visse representasjoner til å fremstå som normale; å skape regulariteter som opprettholdes gjennom praksis, slik at feedback-loopen kan lukkes. Forsøk på å skape regulariteter skjer gjennom innføring av høyere krav til dokumentasjon og kartlegging (Ropeid, 2017), noe som videre kan føre til et behov for å definere leken gjennom et nytteperspektiv for å forsvare dens plass i barnehagen (Huth, 2020). Forsøk på å lukke feedback-loopen kan foregå gjennom uttalelser som: «Winje lager et kunstig skille mellom lek og læring» (Isaksen, 2017), «systematisk stimulering for lek er innafor en slik definisjon» (Ropeid, 2017; om FNs barnekomité's definisjon av lek som et mål i seg selv), samt «vi må tørre å snakke om læring i barnehagen, uten å tenke at det går på bekostning av lek» (Sjetne, 2021).

Ifølge Jørgensen og Philips (1999) vil en diskurs aldri eksistere alene, siden en diskurs alltid står i konflikt til en annen (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 165). Lekdiskurser er ikke et unntak, og feedback-loopen ikke er lukket, da representasjonen av lek som middel for læring blir utfordret gjennom barnehageopprør (2016), samt diverse artikler og innlegg. Forståelsen for at lek *kan* føre til læring kan likevel bli regnet som dominerende, da representasjonen har støtte både i det utviklingspsykologiske og filosofiske perspektivet. Diskursen kan sies å ha fått makt i seg selv, noe som betyr at subjektet ikke er bevisst de strukturelle maktbias i handlingskonteksten, og at diskursen er blitt en normalitet som ikke oppfattes problematisk. Med andre ord, virker forståelsen for at lek *kan* føre til læring forenelig for aktørene innenfor diskursen, uansett hvilket standpunkt de har. Differansene kommer i måten lek skal defineres utover dette; lek som et middel for læring eller lek som et mål i seg selv. For å sitere Winje, Halland og Nordlie (2017): «Hadde leken vært forstått som å ha egenverdi, hadde ikke denne debatten pågått». Foucault hevdet at makt aldri er fullstendig og at det alltid vil være rom for å kjempe mot normalisering, og Bae oppfordrer til politisk deltakelse (Bae, 2018, s. 41-43). Det kreves hardt diskursivt arbeid å opprettholde en diskurs. Det vil si at det stadig må foregå representasjonsbekreftende praksis og utsagn, samt forhandlingsprosesser, for at diskursen skal kunne beholde makt. En diskursiv kamp kan bidra til diskursiv endring, ved at diskursive elementer blir artikulert på nye måter (Neumann, 2021, s. 19; Jørgensen & Philips, 1999, s. 88 & 157). En kan si at Baes oppfordring er en oppfordring til diskursiv kamp for å påvirke og endre politikken; en trend som tydelig kan være i ferd med å endre landskapet. For i mitt tekstmateriale er det tydelig overvekt av aktører som støtter et filosofisk perspektiv, og selv Broström, som lenge har vært en kritiker av den frie leken til fordel for den strukturerte pedagogikken, har de siste årene angret på sine uttalelser og innrømmet at han burde ha «sett kjernen i den frie leken og inkludert den sprudlende kreativiteten i den strukturerte pedagogikken» (Schultz, 2017). Rasmussen (2021) skriver at interessen for fri lek varierer, og utfra egen tolkning av tekstmateriale, ser det ut som et filosofiskperspektiv kan være i ferd med å oppstå større dominans, enn diskurser der lek representeres som et middel for læring.

8. Avslutning

Lekdebatten har en lang og omfattende historikk, hvor dominerende representasjoner og interessen for lekfenomenet har endret seg gjennom tidene. Fra å ha fokus på lekens spesielle betydning for barn, vokste det frem et utviklingspsykologisk perspektiv med fokus på læring gjennom lek, der pedagogen skulle ha kompetanse og kunnskap til å gi støtte til formell og uformell læring. Pedagogens oppgave var å gi næring til leken gjennom nye kunnskaper, forståelse og erfaringer; de skal veilede barna i deres lek- og læringsprosesser. Øksnes (2010) introduserer et alternativt perspektiv til det hun mener er et dominerende instrumentelt syn på lek, nemlig filosofisk lekperspektiv. Et filosofisk perspektiv gir barn frihet til å leke hva de vil, og pedagogens viktigste rolle er som observatør; ikke for hva barnet kan ha lært i lek, men å observere gleden barnet uttrykker i øyeblikket her-og-nå. Leken anses som en aktivitet som bare skjer, uten et mål i seg selv. Oppgaven inkluderer også et helhetlig perspektiv, der fokuset er på lek og læring som to sider av samme sak, at de ikke kan adskilles og at en to-delning av fenomenene skaper et skille som ikke er naturlig for barn. Oppgavens mål har vært å kartlegge lekdebatten og *hvilke standpunkt som kan observeres*. Basert på min egen tabell presentert i kapittel 7.2.5., kan en se en overvekt av artikler og innlegg som argumenterer utfra et filosofisk lekperspektiv. Tekstmateriale med et utviklingspsykologisk eller helhetsperspektiv har ikke vært enkelt å finne, for om en søker på lek på nettsidene jeg har utnyttet meg av, finnes det en overflod av tekst som beskriver lekens egenverdi og som kritiserer utviklingspsykologisk perspektiv for å være instrumentell. Min konklusjon er dermed at et filosofisk lekperspektiv snart kan bli dominerende, eller at antallet artikler og innlegg kan tolkes som motstand mot offentlig styringsdokumenter, slik som R17, som forsøker å forene partene i diskursen gjennom et helhetlig perspektiv. Men, som kritiseres av flere aktører for enten å ikke inkludere nok læring, eller for å ikke inkludere lek systematisk gjennom hele teksten. Diskursteorier om makt og motstand har vært nødvendige verktøy i kartlegging og analyse av debatten, da aktørenes deltakelse og interesse for feltet kommer av et behov for å opprettholde eller endre dominerende diskurs. På grunn av diskursens lange historikk, og på grunn av masteroppgavens begrensninger, har det ikke vært mulig å kartlegge hele debatten. Avgrensning i tid, rom og sted har vært nødvendig for å gjøre oppgaven oversiktlig. Da min forskning har en abduktiv tilnærming gir oppgaven kun et lite bilde av en større kontekst, og konklusjon er kun basert på egne tolkninger. Min konklusjon er ikke et speilbilde av virkeligheten, men et lite innblikk.

Neumanns tre analysesteg er blitt brukt for å besvare problemstillingen: avgrensning, representasjoner og lagdeling. Hans verktøy er godt tilpasset oppgavens problemområde, og skaper oversikt over diskursen innhold. Da det er debatten i kjølvannet av R17 oppgaven er interessert i å analysere, har jeg valgt en tidsrombegrensning fra 2016 til 2021. Jeg har også valgt å begrense sted, ved at analys materialet kun kommer fra tre bestemte nettsteder: Utdanningsnytt.no, Barnehage.no og Barnehageforum.no. Haugesund Avis er et unntak, da utvekslingen mellom Isaksen, Wine, Halland og Nordlie representerer to tydelige standpunkt i debatten. Siden oppgaven har vært en kartlegging av en debatt, har det vært hensiktsmessig å analysere ut fra et dialogisk perspektiv på kommunikasjon. Dialogisme kan også defineres som intertekstualitet, da dialogisme anser vårt språk for alltid å være påvirket av andre. Intertekstualitet som verktøy brukes for å spore forhold og relasjoner mellom tekster. En debatt er ofte preget av politikk, som er en åpen kamp mellom navngitte personer, noe som gjør intertekstualitet til hensiktsmessige analyseverktøy. Da det er snakk om politikk, har det også vært sentralt å få frem

daværende kunnskapsminister sitt syn på lek. I tillegg til Neumanns tre analysesteg har jeg lagt til egne kapitler for kulturell kompetanse og diskursens materialitet, da de er «nødvendige betingelser» for en god diskursanalyse, samt at en unngår et ensidig fokus på det talte og skrevne ord. Spørsmål om diskursens materialitet har vært viktig for å kunne besvare spørsmål om hvilke konsekvenser debatten kan ha hatt for praksis, og om hvilket perspektiv som dominerer innenfor barnehageinstansene. Konklusjonen har vært at debatten har tydelige konsekvenser for praksis, ved at kravet til kartlegging og dokumentasjon har blitt høyere, noe som har ført til at lekens plass i barnehagen oftere forsvares gjennom et nytteperspektiv.

Da lek er et kjernetema innenfor barnehagen, er det mange stemmer som vil delta i debatt. Alle har ikke samme tilgang til diskursen, og enkelte har større makt enn andre. Et sentralt spørsmål i oppgaven har derfor vært *hvem fremmes standpunktene av*. De fleste aktørene i mitt utvalgte tekstmateriale har barnehagelærerutdanning eller har erfaring fra barnehagen. I kapittel 7.3. ble det gitt en kort beskrivelse av hvem aktørene er, og det ble drøftet hvilke tenkelige interesser de kan ha for diskursen. Til tross for samme utdanning, skiller enkelte av aktørene seg fra de andre, ved at de er opptatt av kvalitet og økt fokus på læring. Flere faktorer kan være årsaken til dette, blant annet hvilket universitet eller høyskole de tok sin utdanning, videreutdanning, samt arbeidserfaring. Som diskutert i samme kapittel, kan det også være kommersielle årsaker bak deres interesse for feltet, men at dette ikke er en sikker konklusjon. Årsaken bak aktørenes involvering i debatten kan være flere og sammensatt, og min tolkning av aktørenes interesse er kun basert på utvalgt tekstmateriale. For å få en bedre forståelse for deres hensikt, må en trolig lese flere av deres artikler, innlegg og kronikker.

Til slutt kom spørsmålet om *hvilke representasjoner av lek som utpeker seg som dominerende*. Problemstillingen ble besvart i kapittel 7.4., men også delvis i kapittel 5.4. om lagdeling. Som nevnt sitter jeg igjen med et inntrykk av at et utviklingspsykologisk perspektiv har vært dominerende, spesielt etter Kunnskapsdepartementets overtakelse av overordnet politisk ansvar for barnehagen. Min konklusjon er at et filosofisk perspektiv kan oppnå høyere dominans, med tanke på Rasmussen (2021) sin uttalelse om at frilek har fått økt oppmerksomhet de siste 40-50 årene, og at forsker Stig Broström (2017) nå angrer på sin kritikk av fri leken. I 2021 går Norge også inn i et regjeringsskifte, som kan bety et endret fokus, når det kommer til lek og læring i barnehagen. Men uavhengig om en tar standpunkt i et utviklingspsykologisk, filosofisk eller helhetlig lekperspektiv, har jeg oppdaget en diskurs som tilsynelatende dominerer; representasjonen av at lek *kan* føre til læring. Forståelsen om at lek kan føre til læring anerkjennes i alle perspektiv om lek. Diskursen kan defineres som å ha oppnådd makt i seg selv, og er blitt en normalitet som oppfattes som uproblematisk. Forståelsen om at lek kan føre til læring virker forenelig for alle subjektposisjonene innenfor diskursen, og differansene kommer først i måten lek skal defineres utover dette: lek som et middel for læring eller lek som et mål i seg selv. At diskursen har makt i seg selv og at diskursen er dominerende, betyr på sin side ikke at diskursen ikke kan utfordres. For som Jørgensen og Phillips (1999) forteller, eksisterer en diskurs aldri alene, noe som betyr at en diskurs alltid i større eller mindre grad vil kunne utfordres. Neumann (2021) skriver at å opprettholde en diskurs krever hardt diskursivt arbeid. Det vil si stadige gjennomførelse av representasjonsbekreftende praksis og utsagn, samt forhandlingsprosesser, slik at diskursen skal kunne beholde makten.

Referanseliste

- Andersen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2018). *Å gripe fortida – Innføring i historisk forståing og metode*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring – Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-06-17-65). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og Familiedepartementet. (1996). *Rammeplanen for barnehagen*. Oslo: Akademika. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021404010
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. (2021). *Børns frie leg skal udforskes*. Hentet fra: <https://dpu.au.dk/om-dpu/nyheder/nyhed/artikel/boerns-frie-leg-skal-udforskes/>
- Enkeltstående barnehager. *Aksjonsgruppa*. Enkeltbarnehager. Hentet fra: <https://www.enkeltbarnehager.no/om-oss/>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2010). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis. I Fairclough, N. (red.), *Critical discourse analysis – The critical study of language* (2. utg., s. 230-254). London & New York: Routledge.
- Foreldreutvalgene (2014, 26. oktober). *Spekket og spennende foreldrekonferanse*. Hentet fra: <https://foreldreutvalgene.no/fub/spekket-og-spennende-foreldrekonferanse.5604987-206775.html> (Siden finnes ikke lengre – skjermbilde lagt til som vedlegg).
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. Mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Forente nasjoner. (2013). *FNs konvensjon om barns rettigheter: Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet* (art. 31). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/generelle-kommentarer-fra-fns-barnekomit/id573909/>
- FUS. *I FUS-barnehagen kommer barna først! De er FUS!* FUS. Hentet fra: <https://fus.no/>
- Glaser, V. (2021). Lek som livsorientering – en kilde til helse. I Fodstad, C. D., Glaser, V. & Sæther, M. (red.), *Den frie lekens vilkår* (s. 65-76). Oslo: Universitetsforlaget.

- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlag.
- Hansen, K. E. (2007). *Fra lek til læring?: En analyse av lekens betydning i Rammeplan for barnehagen (1996) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006)* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heyerdahl-Larsen, L. (2019, 9. desember). Sånn snakker ekspertene om lek. *Barnehageforum*. Hentet fra: <https://www.barnehageforum.no/artikkel.asp?artikkelid=6155>
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (red.), *Diskursanalyse i praksis – Metode og analyse* (s. 11-39). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hogsnes, H. D. (2011). Hvem har makt til å definere barns opplevelse av sammenheng? I Otterstad, A. M. & Rhedding-Jones, J. (red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 55-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Huth, Y. H. (2020, 17. februar). Kan ikke barna bare få lov til å fordype seg i bil-leken, eller være i «mellomrommet» uten å måtte være på vei et sted? *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forste-steg-lek/kan-ikke-barna-bare-fa-lov-til-a-fordype-seg-i-bil-leken-eller-vaere-i-mellomrommet-uten-a-matte-vaere-pa-vei-et-sted/225675>
- Høgskulen på Vestlandet. Høgskolelektor – Annette Kristoffersen Winje. HVL. Hentet fra: <https://www.hvl.no/person/?user=annette.winje>
- Høgskulen på Vestlandet. Høgskolelektor – Sissel Janette Aastvedt Halland. HVL. Hentet fra: <https://www.hvl.no/person/?user=sissel.halland>
- Høgskulen på Vestlandet. Høgskolelektor – Randi Elisabeth Nordlie. HVL. Hentet fra: <https://www.hvl.no/person/?user=randi.nordlie>
- Høyre. (2013-2017). *Nye ideer, bedre løsninger – Høyres Stortingsvalgprogram*. Høyre. Hentet fra: <https://hoyre.no/politikk/partiprogram/tidligere-partiprogram/>
- Isaksen, T. R. (2017, 06. mars). Leken kommer ikke. *Haugesund Avis*. Hentet fra: <https://www.h-avis.no/debatt/meninger/leserinnlegg/leken-kommer-ikke/o/5-62-384244>
- Johansson, E. & Samuelsson, P. (2009). *Å lære er nesten som å leke – Lek og læring i barnehagen og skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jørgensen, M. W. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Rosenkilde Universitetsforlag.
- Jåsund, C., B. (2014, 10. november). Daniel (1) gjør som kunnskapsministeren vil. *NRK Rogaland*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/rogaland/onsker-mer-laering-i-norske-barnehager-1.12029462>

- Kanstad, M. (2021). Observasjon – en utfordring for barns subjektposisjon? I Fodstad, C. D., Glaser, V. & Sæther, M. (red.), *Den frie lekens vilkår* (s. 101- 116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. *Stortingsmelding om kvalitet i barnehagen*. Regjeringen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/kvalitet-i-barnehagen/stortingsmelding-om-kvalitet-i-utdanningen/id2466822/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Regjeringen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/prm/2006/0005/ddd/pdfv/282009-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Regjeringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/#>
- Læringsmiljøsentret – Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger & Universitetet i Agder. *Lekbasert læring*. Hentet fra: <https://lekbasert.no/>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlag.
- Neumann, I. B. (Under publisering, 2021). *Innføring i diskursanalyse – Mening, materialitet, makt* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nome, D. (2016, 03. oktober). Kampen om begrepet «tidlig innsats». *Blogspot*. Hentet fra: <http://godmorgenallesammen.blogspot.com/2016/10/kampen-om-begrepet-tidlig-innsats.html>
- Nordtømme, S. (2016). Barnehagen i endring – lekens plass og betydning. *Barn*, 2016 (nr. 4), s. 27-37.
- Nygård, M. (2018). Ny rammeplan for barnehagen: prosess og produkt sett i lys av Bernsteins teorier. *Barn*, 2018 (nr. 1), s. 69-80.
- OMEP (2010). *World declaration about the right and the joy to learn through play*. OMEP. Hentet fra: <https://worldomep.org/>
- Rasmussen, T. H. (2021). Er fri leg fri? I Fodstad, C. D., Glaser, V. & Sæther, M. (red.), *Den frie lekens vilkår* (s. 209- 217). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ropeid, K. (2017, 26. januar). Vanskelig balanse mellom lek og læring i barnehagen. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-barnehagelaerer-barnehagepedagogikk/vanskelig-balanse-mellom-lek-og-laering-i-barnehagen/170801>
- Sagberg, S. (2012). *Religion, verdier og danning – Barns møte med de store spørsmål i livet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandgrind, S. W. (2021, 14. Mai). Hva kan true leken i norske barnehager? *Barnehage*. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/lek-pedagogstudentene/hva-kan-true-leken-i-norske-barnehager/219912>

- Saugstad, T. (2017). Leg – Et pædagogisk paradoks? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2017 (nr. 4), s. 6-15.
- Schultz, M. L. (2017, 13. desember). Stig Broström: Angrer på sin kritikk av den frie leken. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/stig-brostrm-angrer-pa-sin-kritikk-av-den-frie-leken/121145>
- Sjetne, J. (2021, 06. august). Læring i barnehagen må få større fokus! *Barnehage*. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/lek-laering/laering-i-barnehagen-ma-fa-storre-fokus/222283>
- Skoglund, T. (2011). Kritiske lesninger av førskolelærerutdanningens faglige tekster om ledelse. I Otterstad, A. M. & Rhedding-Jones, J. (red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 39-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, M. (2017, 16. oktober). Lekens forsvarere. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/lekens-forsvarere/115450>
- Stortinget. *Representant: Isaksen, Torbjørn Røe*. Stortinget. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Representanter-og-komiteer/Representantene/Representant/?perid=TRI>
- Svennevig, J. (2001). *Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction*. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/251398301_Abduction_as_a_methodological_approach_to_the_study_of_spoken_interaction
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjelmeland, L. (2013). *Omsorg og læring: En kritisk diskursanalyse av forholdet mellom begrepe ne omsorg og læring i barnehagens rammeplan* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Universitetet i Stavanger. (2020, 3. november). *Agderprosjektet – En god start for alle*. Hentet fra: <https://www.uis.no/nb/agderprosjektet>
- Veum, A. (2011). Historisk blikk på menings skaping i avisførstesider. I Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (red.), *Diskursanalyse i praksis – Metode og analyse* (s. 88-109). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Warrer, S. D. & Broström, S. (2018). *Barnehagen: Barns lek og eksperimenterende virksomhet*. Oslo: Gyldendal.
- Weirsøe, M. (2018) *Hvem er de sårbare og utsatte barna?* Nordiske Impulser. Hentet fra: http://www.nordiskeimpulser.no/artikkel_lasse.asp
- Winje, A. K., Halland, S. A. & Nordlie, R. (2017, 10. mars). Kunnskapsministeren unngår debattens kjerne. *Haugesund Avis*. Hentet fra: <https://www.h-avis.no/debatt/meninger/leserinnlegg/kunnskapsministeren-unngar-debattens-kjerne/o/5-62-386077>
- Wolf, K. D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydelighet – Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. (2013, 29. oktober). «Barns rett til lek er truet». *Dagsavisen*. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/kultur/2013/10/29/barns-rett-til-lek-er-truet/>
- Øksnes, M. & Samuelsson, M. (2017). «Nei, jeg gjør det på min måte!». I Øksnes, M. & Samuelsson, M. (red.), *Motstand* (s. 11-41). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen – Å fremme lekens egenverdi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Foreldreutvalgene (2014, 26. oktober). *Spekket og spennende foreldrekonferanse.*

Hentet fra: <https://foreldreutvalgene.no/fub/spekket-og-spennende-foreldrekonferanse.5604987-206775.html>

Lena Jensen og eiv ingvild

FUB-leder Lena Jensen da hun ønsket 200 foreldre velkommen til Foreldrekonferansen 2014. Men det var videregåendelev Ingvild som stjal showet de første minuttene.

- Er kunnskapsministeren her? Hvor sitter han? Kan du være så snill å ikke legge ned linja mi på skolen, spurte dramaelev og artist Ingvild Siverlsen fra Halden videregående etter at hun hadde opptrådt med sang og ukulele. Forsamlingen humret og ministeren smilte, før han selv entret podiet.

Lek og læring

Torbjørn Røe Isaksen sa han var glad for at FUG og FUB nå for første gang arrangerer konferansen sammen. – Vi burde se mer på koblingen mellom skole og barnehage, sa han.

Han utdypet både tiltakene i regjeringen Lærerløft og arbeidet med å heve kvaliteten i norske barnehager etter 10 års satsning på kvantitet.

- Vi trenger et innholds- og kvalitetsløft i barnehagen og vi må investere i de voksne. Vi trenger flere ansatte med fagkompetanse, sa han.

- Læring i barnehagen betyr ikke at vi gjør barnehage til skole. Fri lek er kjempeviktig. Men vi for at fri lek også skal bli læring, trenger vi voksne til å tilrettelegge.

Han oppfordret foreldre til å benytte Foreldreportalen som nå er under utvikling. Her vil man finne all informasjon om sin barnehage og på den måten kunne stille spørsmål og være pådriverne i forhold til barnehagekvaliteten, mente han.

Grep for skolen

Høyere ambisjoner og bedre resultater er blant målene for skolen. Han er bekymret for at en av seks 15-åringer ikke kan lese skikkelig og en av fem ikke kan mestre helt enkle regneoppgaver.

- Grunnlaget legges gjennom 10 år i grunnskolen. Derfor satses vi på lærerrollen med mer faglighet, kunnskap og fordybning i fagene og ombygging av lærerutdanningen. Og økt teambygging på skolen som er rektors ansvar, sa han.