



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Trude Kyrkjebø

Hva så med den frie lekens vilkår? Et kritisk blikk på digitale praksiser i barnehagen

Resumé

Barn som vokser opp i dag lever sine barndommer i en digitalisert, institusjonalisert og pedagogisert hverdagslivskultur. På bakgrunn av dette har flere advart mot at tynge læringsdiskurser og nyliberalistisk tenkning presser mot barns frie lek som har vært en kjerneverdi i nordiske barnehagen. Denne forståelsen av lek vektlegger dens iboende verdi, uavhengig av andre forhold. Hensikten med denne empirinære artikkelen er å utforske hvilke forestillinger om lek som kommer til uttrykk når barnehagelærere forteller om barnehagens digitale praksiser. Studien baserer seg på en narrativ analyse av 21 intervjuer og nærlesning av den norske rammeplanen. Analysen er innrammet av tverrfaglig barneforskning og gjør nytte av Webers begrepspar når den i diskusjonen viser at *verdirasjonelt perspektiv* på lek taper terreng til fordel for et *formålsrasjonelt perspektiv*. Artikkelen er et aktuelt empirisk bidrag som viser barnehagelæreres perspektiver i en polarisert og verdiladet debatt om barns liv og muligheter i den postmoderne barnehagen.

Nøkkelord

digital barndom; lek; narrativ policyanalyse; handlingsrasjonalitet; barneperspektiv.

Introduksjon

I *På jakt etter barneperspektivet* fra 1989 skriver Eli Åm: »Den viktige grensen mellom lek og ikke-lek, der de som befinner seg innenfor grensen må få utvikle lekens sin i fred, må voktes« (s. 124). Samme år ble barns rett til lek forankret i FN's barnekonvensjon (FN, 1989). Dette prinsippet er tatt opp i forskrift til Lov om barnehagen og tydeliggjort i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017, heretter omtalt som rammeplanen og referert som (KD, 2017)).

Rammeplanen er det viktigste styrings- og verdidokumentet når det kommer til praksis i norske barnehager. I den står det: »Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt« (KD, 2017, s. 8). Rammeplanen fremhever at lek skal ha en sentral plass og påpeker at lekens egenverdi skal anerkjennes (s. 19). Dette er en autonom form for lek som helt og holdent begrunner seg selv som en tilstand og indremotivert aktivitet som gir mening til barns liv og som henter sin kraft i seg selv (Nome, 2020). Men rammeplanen inneholder også et perspektiv på lek som aktivitet og middel for noe utover selve leken. Videre står det at bruk av digitale verktøy i barns læreprosesser skal bidra til å oppfylle rammeplanens føringer for et rikt og allsidigt læringsmiljø for alle barn (KD, 2017, s. 44). Dette tydeliggjør hvordan digital praksis er sterkt koblet til et ideal om utvikling og læring (UDIR, 2018). Denne artikkelen utforsker følgende problemstilling: Hvilke forestillinger om lek trer frem når barnehagelærere forteller om barnehagens digitale praksiser? Det empiriske materialet omfatter en tekstanalyse av rammeplanen og intervjuer med 21 barnehagelærere. Inspirert av narrativ teori og metode retter analysen seg mot hvilke *narrativer* om lek som dominerer og hvilke som utfordrer (Somers, 1996; Roe, 1994). Ved hjelp av Max Webers analytiske begrepspar *verdirasjonelle* og *formålsrasjonelle handlinger* diskuterer jeg hvilke forestillinger om lek som er i forhandling i den digitale barnehagen.

Studien er forankret i tverrfaglig barneforskning hvor barndom blir forstått i et dynamisk forhold til institusjonelle, strukturelle og politiske utforminger. Artikkelen skriver seg inn i et fagfelt som drøfter barns liv og muligheter i bestemte kulturelle rammer (Dahlberg et al., 2002; James & James, 2004; Seland, 2010; Kjørholt & Qvortrup, 2012; Ursin et al., 2021). Et aktørperspektiv i forskning handler om å ta den andres perspektiv (Skjervheim, 1996; Tiller, 2000; Nilsen, 2019). Ved å betrakte samfunnet fra barns posisjon kan det avdekkes vesentlige trekk ved samfunnet som ellers forblir usett. I et 'her og nå' perspektiv vil det eksempelvis være forskjell mellom barns og personalets syn på digitale praksiser i barnehagen (Hardersen, 2016). Artikkelen er strukturert som følgende. Først beskriver jeg teoretiske forståelser av lek samt relevante begreper av Weber (1999). Deretter forklarer jeg studiens metodiske design. En todelt analyse danner deretter grunnlag for refleksjoner rundt lekens vilkår i den digitale barnehagen.

Samtidsforestillinger av lek

FNs barnekomité gir ut generelle kommentarer til tolkning av enekte artikler med verdfulle retningslinjer for tolkning og anvendelse av barnekonvensjonen. I nr. 17 er det presisert hvilke form for lek som er knyttet til barns rettigheter og som medlemslandene er forpliktet på:

»Lek er enhver oppførsel, aktivitet eller prosess satt i gang, styrt og strukturert av barna selv; den finner sted når og hvor mulighetene oppstår (...) lek i seg selv er ikke-obligatorisk, drevet av indre motivasjon og foretatt for sin egen skyld, snarere enn som et middel til et mål« (2013, s. 5).

Lekens dynamiske vesen er utforsket og beskrevet fra ulike fagtradisjoner og teoretiske perspektiver. Det kan virke som om dens fremste trekk er hvordan den unndrar å la seg definere. Sutton-Smith (1997) skriver: *»We all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we fall into silliness«* (s. 49). Skovbjerg (2021) forklarer dette med hvordan lek ter seg som en gelekake som brister om den gripes for hardt. Jeg finner likevel at lek egner seg som analytisk begrep i studier om barndom fordi lek er tett koblet til et barneperspektiv (Åm, 1989; Gullestad, 1991; Nilsen, 2019).

Ifølge Østrem (2012) har lek en eksistensiell betydning for barn i kraft av meningsskapning og identitetsdannelse. Ny kunnskap og økt oppmerksomhet på barns jevnaldningsrelasjoner har de senere år lagt grunnlag for å gi leken gode vilkår på egne premisser (Øksnes, 2010; Corsaro, 2017). Den frie leken som aktivitetsform har vært høyt skattet og toneangivende i nordiske daginstitusjoner, som har heget om lekens egenverdi. Å være i lek handler om å være i en bestemt stemning (Skovbjerg, 2016). I et sosiokulturelt perspektiv nyttes blant annet metaforer om hvordan lek gjør barn 'et hode større enn seg selv' (Vygotsky, 1978) eller lek som et 'støttende stillas' i barns utvikling (Bruner, 1990). Digitale verktøy blir da vår tids kulturelle redskaper på linje med annet materiell og leketøy (Säljö, 2006; Kyrkjebø, 2018).

Barns lekepraksiser er strukturert innenfor barnehagen som sosial og kulturell ramme. Samtidig har barnehagene fått en tydeligere plass i et samlet utdanningsløp (Nome, 2014). En konsekvens av dette er et stadig økende press på læring og mindre oppmerksomhet på lek (Strandell, 2007; Seland, 2010). Mens Sundsdal og Øksnes (2015) påpeker hvordan den frie leken trues av tungtveiende læringsdiskurser, har Sommer (2015) og Pramling Saumuelsson (2015) forsøkt å bygge bro mellom lek og læring gjennom begrepet 'lekende læring', som et tredje pedagogisk alternativ for barn under skolealder.

Barns hverdagsliv har på tvers av hjem og barnehage i økende grad blitt digitalisert, og digital praksis er innbakt i barnehagens føringer (KD, 2017). For barnehagelærere byr digital teknologi på et hav av muligheter. Barns digitale erfaringer veves inn i alle deler av barns liv på tvers av daginstitusjoner, hjem og fritid (Tingstad, 2006; 2008; Johansen, 2015; Hardersen, 2016). Dette påvirker, inspirerer og gir næring og mening til barns lek og sosiale felleskap. Den profesjonsfaglige digitale kompetansen som barnehagelærere opparbeider seg må derfor omfatte kunnskap om og refleksjoner rundt lek (Hardersen, 2016).

Fra et barneperspektiv vil kvaliteten i digitale kulturprodukter og praksiser være avhengig av om de fremstår som gode redskaper og impulser for barns egen lek, mens det i et voksenperspektiv lettere knyttes til barns læring og utvikling. Åm (1989) refererer til filosofen

Aristoteles når hun beskriver forskjellen mellom lek som instrumentell og ikke-instrumentell aktivitet. Sutton-Smith (1997) påpeker at lek står i et spenningsforhold mellom å bære sin verdi i seg selv eller være hensiktsbærende for noe annet. Et tilsvarende skille gjøres av Weber.

Webers analytiske begrepsapparat: Verdirasjonelle og formålsrasjonelle handlinger

For å belyse spenningene mellom den frie lekens egenverdi og den instrumentelle lekens nytteverdi vender jeg meg til Weber (1999) og hans begrepspar *verdirasjonelle handlinger* og *formålsrasjonelle handlinger*. Weber benyttet seg av et aktørperspektiv når han stilte spørsmål om sammenhenger mellom kultur og samfunn (Veiden, 2019). Dette innebar å forstå og forklare sosiale handlinger og institusjoner med utgangspunkt i individet. Denne artikkelen inntar et aktørperspektiv når den lytter til barnehagelæreres stemmer for å forstå lekens vilkår i en digitalisert institusjonshverdag.

Weber definerer *verdirasjonell* handling som »...en bevisst tro på et en bestemt atferd – i seg selv uavhengig av resultatet – har en etisk, estetisk, religiøs eller annen egenverdi« (Weber, 1999, s. 43). I Weber sitt perspektiv er en verdirasjonell handling meningsfull og forståelig. Når noe er verdirasjonelt, har det en eksemplarisk egenverdi. Det handler om en forestilling om 'en normativ forpliktelse som blir årsak til handling'. I barnehagen snakker vi om intensjonelle handlinger når grunnleggende verdier og forpliktelser blir årsak til barnehagelæreres handling. Forestillinger om lek som mål i seg selv er et eksempel på dette.

Forestillinger om at lek er til nytte for noe annet blir *formålsrasjonell* i motsetning til lek som er verdifull i seg selv (Weber, 1999, s. 183). Lek blir da et middel i kombinasjon med instrumentelle og strategiske overveielser og handlinger. I barnehagens hverdagsliv eksisterer disse perspektivene side om side, uten at barnehagelærere nødvendigvis er det bevisst. Ifølge Weber var formålsrasjonell mål-middel-tenkning det fremste kjennetegnet på overgangen fra det tradisjonelle til det moderne samfunn (Veiden, 2019). I denne artikkelen er begrepsparet relevant for å analysere fremveksten av digitale praksiser i barnehagen. Gjennom intervjuene og analysen av rammeplanen trer det frem politiske og institusjonelle narrativer som påvirker barnehagelæreres holdninger og handlinger. Videre beskriver jeg fremgangsmåten for å identifisere ulike narrativer om lek som kjemper om plass i den digitale barnehagen.

Metodisk design og etiske overveielser

Det empiriske grunnlaget for analysen er todelt, med narrative intervjuer med barnehagelærere (Kvale & Brinkmann, 2015; Josselson, 2012) og tekstanalyse av rammeplanen (Thagaard, 2012; Roe, 1994). Det ble gjort et strategisk utvalg som resulterte i intervju med tre menn og 18 kvinner med mellom ett og tretti års arbeidserfaring i barnehagen. De representerte tretten barnehager i de tre største byene og to omegnskommunene i Norge. Det ble sendt forespørsel til barnehageeiere om å videreformidle invitasjon til barnehagelærere om å delta i forskningsprosjektet. Den overordnede intensjonen var å frembringe kunnskap om hvordan barnehagelærere fortolker, forhandler og praktiserer digitale praksiser i sitt pedagogiske arbeid. Med to unntak ble intervjuene gjennomført i barnehagen på dagtid. I den forbindelse tilbrakte jeg noe tid i barnehagene slikt at barnehagelærerne fikk vist frem sin avdeling og noe av sitt arbeid. Intervjuene hadde hver en varighet på mellom 55 og 70 minutter, og ble tatt opp på elektronisk lydfil, transkribert og anonymisert ved hjelp av kodenøkler.

Gjennom barnehagelærernes presentasjon av seg selv, ble barns frie lek og barnehagens rammeplan løftet frem som sentralt. I intervjumaterialet fant jeg lek i liten grad tematisert i forbindelse med digital praksis. Videre ble det pedagogiske arbeidet beskrevet på ulike måter i digitale og ikke-digitale kontekster. Dermed dannet det seg et mønster hvor digital praksis og lek virket å stå i et motsetningsforhold. Dette mønsteret er beskrevet og analysert i andre del av den kommende analysen, etter en tekstanalyse av rammeplanen (KD, 2017).

Tekstanalysen består av 33 formuleringer knyttet til *lek* i rammeplanen (KD, 2017). Disse ble satt inn i en matrise etter rammeplanens disposisjon og kodet ut fra sammenheng, meningsinnhold og kontekst. Analyseprosessen er inspirert av *narrative-policyanalyse* (Roe, 1994), hvor jeg først identifiserte dominerende narrativer om lek og deretter identifiserte hvilke forestillinger som ble mot-narrativer. Disse ble så sammenstilt og tolket ved hjelp av Webers (1999) analytiske begrepsapparat, verdi- og formålsrasjonalitet. Begrepsparet beskriver *meta-narrativer* (overordnede fortellinger) i datamaterialet, som i praksis gjenspeiler intensjonelle, vitenskapelige, politiske og kulturelle virkelighetsbilder (Somers, 1996; Neumann, 2001).

Det empiriske materialet er skapt i mitt møte med barnehagelærerne jeg intervjuet (Josselson, 2012). Med tjue års erfaring fra barnehage og nærmere ti år i barnehagelærerutdanningen har jeg god kjennskap til feltet jeg forsker på, noe som har vært en styrke (Neumann, 2001). Jeg gjenkjenner spenningsforholdet mellom lek og digitale praksiser i barnehagens pedagogiske arbeid. Samtidig har jeg som bærer av tause teorier inn i det vitenskapelige feltet følt meg forpliktet til å reflektere grundig over egne forforståelser og fordommer (Repstad, 2009; Alvesson & Skoldberg, 2017). For å unngå blindsoner og grøftekantar i fortolkning av empiri har jeg underveis drøftet mine funn med en håndfull fagfeller. Eksempelvis har et analyseverksted på utvalgte deler av materialet vært nyttig i sluttfasen (Eggebo, 2020). Weber knyttet i liten grad sine studier til barn og barndom (Veiden, 2019), hvilket har gjort analysen om lekens vilkår både meningsfull og utfordrende på samme tid. Forskningsetiske hensyn har vært styrende gjennom hele studien. Analysens gyldighet fordrer en sannferdig og respektfull fremstilling av barnehagelærernes fortellinger. Barnehagelærerne var kjent med studiens formål gjennom samtykkeskriv hvor de ble informert om uforbeholden rett til å trekke seg om de senere skulle ønske det. Studien er gjennomført i tråd med etiske retningslinjer (NESH, 2016) og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2022).

Lek og digitale praksiser i barnehagen

I denne delen presenterer jeg først narrativer om lek som opptrer i den norske barnehagens rammeplan (KD, 2017) før jeg beskriver narrativer om lek i barnehagelærernes fortellinger om barnehagens digitale praksiser.

Rammeplanen om lek

I rammeplanen stadfestes det at barnehagens digitale praksis skal *»...bidra til barnas lek, kreativitet og læring«* (KD, 2017, s. 44). Videre i avsnittet er lek utelatt, når det står *»... bruk av digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet skal støtte opp om barns læreprosesser og å oppfylle rammeplanens føringer for et rikt og allsidig læringsmiljø for alle barn«* (s. 44). At lek blir utelatt formuleringen kan tolkes som at intensjonen med digital praksis har et bestemt formål, læring (UDIR, 2018). Det gjør noe med lekens vilkår, særlig den form for lek som ikke skal ha verdi utover seg selv.

I rammeplanen står det at lekens egenverdi skal anerkjennes (s. 19). Men lek skal også bidra til å realisere andre verdier og inngår i et helhetlig syn på læring. Begrepene *lek* og *læring* virker tilsynelatende å gå hånd i hånd gjennom rammeplanen. En nærlesning av de 33 forekomstene hvor *lek* i bestemt form opptrer, viser at lek fordeler seg i tre grupper; *verdirasjonell*, *formålsrasjonell* og en *'både-og' rasjonalitet*.

Under overskriften *'Barnehagen skal ivareta barns behov for lek'* (s. 20) står det at leken skal ha en sentral plass i barnehagen og at lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal *»...gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur«* (s. 20). Disse tre formuleringene henviser til lek som en *verdirasjonell* handling, og skiller seg fra øvrige formuleringer som er helt eller delvis knyttet til bestemte formål.

Når rammeplanen skriver, at *»...leken skal være en arena for barnas utvikling og læring«* (s. 20) blir narrativet om lek *formålsrasjonell*. Når lek blir et middel mot noe annet mål, får det en nytte- eller instrumentell verdi slik som gjenspeiles i rammeplanens kapittel om danning: *»Gjennom samspill, dialog, lek og utforskning skal barnehagen bidra til at barna utvikler kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse, slik at de kan bidra til endringer«* (s. 21). Når barnehagen har i oppgave å fremme danning, er lek viktig for at barn skaper mening i den verden de er en del av. Intensjonen er likevel at barn utvikler handlingskompetanse som kan bidra til endringer. Lek er en aktivitet og kilde for målrettet arbeid også i forbindelse med fagområdene: *»Barnas lek danner et viktig grunnlag for arbeidet med fagområdene«* (s. 47). Som en forberedende aktivitet for læring knyttes lek til en *'skolsk' praksis*. I rammeplanen er det 18 formuleringer hvor leken har en hensikt utover seg selv.

Et tredje narrativ om lek er der hvor den får en *'både-og'* verdi slik som første del av eksempelet om danning. Andre eksempler er: *»Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, jf. barnehageloven § 1«* (s. 19). Barnehagen skal altså gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur, men leken blir samtidig forstått som *»...en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling«* (s. 20). Da blir lek et virkemiddel som gjør at lek mister verdi i kraft av seg selv.

I rammeplanen finner man 12 eksempler på en slik *'både-og'* verdi. Ifølge Weber (1999) hører disse til i gruppen med formålsrasjonelle narrativer.

En oppsummering av hvordan lek fremstilles i rammeplanen fordeler seg slik: tre forekomster med egenverdi og 30 forekomster hvor lek helt eller delvis har en nytteverdi for noe annet. Det dominerende politiske narrative er lek med en *formålsrasjonell* verdi til fordel for lek som har en *verdirasjonell* verdi. I analysens neste del viser jeg hvilke forestillinger om lek som kommer til uttrykk når barnehagelærere snakker om lek og digitale praksiser.

Barnehagelærere om lek og digitale praksiser

Tema for intervjuene med barnehagelærere i denne studien var barnehagens digitale praksis. Det er tydelig at barns digitale erfaringer kommer til uttrykk i lekende samspill og jevnaldningsrelasjoner. Det blir også tydelig at lek har en helt spesiell plass i den pedagogiske tenkningen rundt arbeid med barn. Denne formålsrasjonelle digitale praksisen påvirker lekens vilkår.

En digitalisert barnehage

På spørsmål om hvordan barns digitale erfaringer viser seg i barnefelleskapet svarer Ellen:

Ja, du ser at de kan veldig mye. Sånn som med telefoner, vi ser at barn er vant med det fra de er små. De later som-om.

Når barn 'later-som-om' imiterer de sine erfaringer og omgivelser. Da kan lekeklosser bli til mobiltelefoner og tegnebrett blir til iPad. Gunnhild har merket seg at stadig flere og yngre barn snakker om »...*min iPad hjemme*«. Barn har god tilgang til ulike digitale verktøy og medieinnhold. Frida sier, at »...*det som fenger barn viser seg i barns lek*«. Ved å observere barns frie lek får barnehagelærerne innblikk i hva barn er opptatte av og hva som gir mening i barnefelleskapet. Inge forteller:

Vi så gjenkjennelsen når vi hadde fremme disse pad'ene [iPad], at de kjente veldig godt igjen de forskjellige tegnefilmene og spillene, og dette har de spilt mye og sånn. Jeg merket at noen gutter i fjor, når jeg var på storbarns-avdeling. De var litt sånn småampre og utagerende når de kom, spesielt om mandagene, firkantet i øynene og de fortalte historier om masse tegnefilmer de hadde sett om Hulken som hadde sloss, og de var selv litt sånn, ja... Du så et tydeligvis stort behov for å få ut energi. Altså de hadde en negativ energi inni seg. Da var på en måte den beste medisinen, det var faktisk å bare komme seg ut med dem og gå på tur og la de leke i skogen. Men vi ser ikke på bruk digitale verktøy noe fy-fy heller.

Slik som i eksemplet med Hulken, bidrar mediefigurer og fortellinger til næring for lek (Hardersen, 2016; Johansen; 2015). Som et felles tredje i relasjon mellom barn (Østrem, 2012) bidrar dette til mening mellom og styrking av et `vi` fellesskap (Corsaro, 2017; Nilsen, 2015). Severin forteller at han pleier å se på YouTube, mens Katrine går på kino og ser barnefilmer alene. De og andre bruker fritiden til å sette seg inn i digital barnekultur får å kunne forstå og være til støtte i barns lek. Når Inge løfter frem tradisjonell lek som den 'beste medisinen' mot digitalt overforbruk, kan det tolkes som om det går et skille mellom god og dårlig lek, og mellom digital og ikke digital lek. Rammeplanen skriver også at barnehagen har i oppgave å veilede ved uheldige lekemønstre (KD, 2017, s. 20).

Gjennom intervjuene danner det seg et bilde av en digitalisert barnehagehverdag. Astrid sier:

Men jeg synes jo det er fint at barnehagen utvikler seg og på en måte, at vi vi ikke står stille. Det er jo viktig. Vi må følge med i den digitale verden samtidig så er det jo leken som er det aller viktigste, sant?

Å følge med i tiden handler om å inkludere digitale praksiser i barnehagehverdagen. Ideen om leken som det aller viktigste deler hun med flere. Inge legger også vekt på at digitalt materiell likevel ikke blir sett på som noe negativt, mens Fride sier, at »...det var helt fantastisk da disse iPaddene kom« og vektlegger muligheter fremfor bekymringer.

Lek for lekens egen skyld

Katrine, som jobber på småbarnsavdeling, sier: »Det som ligger hjertet mitt nærmest er å legge til rette for barna skal komme inn i en god lek«. Å få 'komme inn i lek' handler om å være i lekemodus eller en bestemt stemning på barnets egne premisser. Katrine forklarer, at det »...for små barn handler om at de får bruke kroppene sine«. Lek er også en kroppslig måte 'å være i verden på' som er karakteristisk for barn. Henrik jobber med litt eldre barn, han trekker også frem lek.

Det er jo det at barna har det bra, at de får opplevelser i hverdagen, at de har trygghet, opplever mestring. Jeg er jo og opptatt av tilrettelegging av lek både inne og ute. Jeg tenker det er viktig med kroppslig lek, inne og ikke bare ute. Lek er ikke bare lek, men ja, og tilrettelegging for forskjellige leketyper.

Forskjellige leketyper handler om lekens mangfold og betydningen av å legge til rette for ulike former for lek ved å skape et godt lekemiljø. Henrik formulerer at han må legge til rette for lek i et godt lekemiljø. Det handler om fysisk tilrettelegging og en pedagogisk atmosfære hvor alle barn har mulighet til å være i lek. Nora forteller:

For noen [barn] bare går inn og så vet ikke de helt hva de skal gjøre, så går de og ødelegger, sant? Da handler det om hvordan vi [personalet] kan hjelpe de til å komme inn i leken og ikke bli stående utenfor.

Nora forteller hvordan det i hennes barnehage legges vekt på at barn skal få ta del i sosialt lekefellesskap. Å være i lek er å være i en bestemt modus og i et sosialfelleskap hvor det å stå utenfor oppfattes som et tap. Denne form for lek, frileken, har verdi for barnet og verdi i seg selv:

Jorunn: Det viktigste som foregår i barnehagen er jo frilek, sant?

Meg: Ja, hva tenker du på da?

Jorunn: Da tenker jeg på frilek både inne og ute. At barn får tid og rom til frileken. Så vi har noe vi kaller for lekegrupper, da spør vi 'hva vil du gjøre i dag?' Barn kan si 'Jeg vil biler' eller 'jeg vil duplo'. Kanskje vil de [barn] se på iPad eller være på Smart Board og gjøre oppgaver der. En mer systematisk måte er stasjonslek. At vi voksne [personalet]

velger aktivitetene. Så må barna være på den aktiviteten i sånn 20 minutter før de får bytte.

Jorunn trekker også frem lek, og særlig frilek initiert av barnet selv, som det viktigste i barnehagen. Frilek er et motstykke til organisert lek hvor barn helt eller delvis kan velge. En forståelse av lek som kulturell og meningsfull handling betyr det at barn tar kontroll over sine sosiale og kulturelle erfaringer på sin måte og sine premisser, også de digitale. Lekens kjerneverdi ligger da i dens egenverdi. Videre vil jeg vise hvordan en operasjonalisering av barnehagens digitale praksis skygger for denne forestillingen.

Digital praksis i det pedagogiske arbeidet

Rammeplanens formuleringer knyttet til barnehagens digitale praksis åpner for et nytt pedagogisk landskap som står nærmere et formålsrasjonelt narrativ. Denne forestillingen kommer også til uttrykk i hvordan barnehagelærerne snakker om det digitale. Henrik forklarer hvordan han tenker på bruk av digitale verktøy og medier som å reise til et nytt land: *»Da vil jeg jo gjerne lære mer om hvor jeg skal og kulturen der«*. Han ønsker seg kompetanse for å navigere sammen med barn i det digitale universet. Med den digitale barnehagen åpner det seg et nytt pedagogisk landskap. Som nevnt blir lek i påfallende liten grad tematisert, og formuleringer som å 'leke med iPad' er så godt som fraværende. Et sitat fra Ellen skiller seg ut: *»Hvis det er en voksen sammen med barna, så får de leke litt med iPad, da får de lov å holde på«*. De fleste bruker varianter av å 'holde på', 'være på', 'spille' eller 'se på' på digitale verktøy eller medier. Ellen belyser videre et annet sentralt moment, ved bruk av digitale verktøy må personalet være sammen med barn.

Meg: I leken til barna da, får de bruke iPad i løpet av dagen selv eller er det slik som voksne bruker? Hvordan gjør dere det?

Gunnhild: Nei, vi prøver jo at voksne er med når vi bruker iPad. Vi vet jo aldri hva de kan trykke seg inn på, sant? (...) skal ikke få lov å se på det de vil. Jeg sitter alltid med dem og hvis for eksempel jeg har et par barn igjen på ettermiddagen da klokka halv fem så kan vi sette oss ned å slappe av, men det er alltid jeg som har den.

Gunnhild referer til iPad når hun sier at det alltid er hun 'som har den' og at barna ikke har tilgang til disse. Dette står i kontrast til barnehagens tradisjon på at barn får frihet og tillit til lekende utforskning av både rom og materiale, men samsvarer med rammeplanens henstilling til *»...personalet skal være aktive sammen med barna«* (KD, 2017, s. 44). Inge forteller om bekymring om at de skal bli ødelagt: *»Det er klart det at de ikke fikk lov til å gå rundt med iPaden alene«*. Dette tyder på at digitale verktøy ikke har samme plass som annet lekemateriell, til tross for at rammeplanen stadfester at de skal være tilgjengelige for barn. Nora forteller at hennes barnehage har 'leke-dager' hvor barn kan ha med leketøy hjemmefra. *»Vi har ikke sagt nei til type nettbrett eller sånne ting, men det er ingen som har kommet med det (...) jeg tror vi egentlig hadde sagt nei til det«*. Det empiriske materialet indikerer at digitale verktøy ikke blir forstått som leketøy.

På spørsmål om hvordan digital praksis blir forstått ut fra rammeplanen sier Astrid: *»Jeg tenker at jeg har som oppgave å fremstille det [digital teknologi] som positive læringsverktøy«*. Dette viser hvordan digital praksis anses som knyttet til læring. Gunnhild gir følgende eksempel:

Jeg synes det er greit at jeg kan bruke det [digitale teknologi] til språktrening. Da kan vi bruke det som et verktøy for at barna skal lære seg bedre norsk, og lære språket utenom sang som vanlig.

Digitale verktøy inngår her i det pedagogiske arbeidet som et språkforsterkende middel, den har et formål. Olaug påpeker at digitale verktøy er en god *»...kilde til kunnskap og innhenting av informasjon og sånt«*. Digitale verktøy kobles til læring og utvikling, digital lek blir ikke nevnt.

Frida forteller at det er forskjell på barns bruk av digitale verktøy i hjemmet og barnehagen: *»Hjemme er barna konsumenter, i barnehagen skal de være produsenter«*. Hun forklarer at foreldre ikke er så opptatt av det digitale: *»...det foreldre vil, er at barn får leke og kose seg«*. Likevel kobler barnehagelærere barnehagens digitale praksis til læring, kreativitet og skapende aktiviteter (KD, 2017, s 45). I barnehagen kan ikke barn bare se på skjerm: *»...det er ikke derfor vi har de«*, sier Mona som indikerer at skjermbruk må ha en pedagogisk hensikt.

Jorunn forklarer at det er i de tilrettelagte og styrte aktivitetene at barn får bruke digitale verktøy:

Jorunn: Da kan jo vi komme inn å styre bruk av iPad som en aktivitet.

Meg: Men kan barn også leke med iPad?

Jorunn: På barna sitt nivå er det jo det, eller læring gjennom lek. Det blir jo det... (pause). Gjennom disse appene kan de lære engelsk (pause). De kan jo det. Noen ser på bokstavene, noen hører på lyden, noen ser på symbolene.

På spørsmål om barn leker på iPad blir hun usikker, det kan som Jorunn sier være lekende læring. Når Jorunn forteller at de kan lære engelsk og se på bokstaver, trekker læringsutbyttet det lengste strået. Sommer (2015) bruker begrepet lekende læring i sammenheng med samtidpedagogiske målsetninger og sier at dette er en måte å veilede barnet på gjennom lekende utforskning. Leken blir til drivkraft for læring og styrker narrativet om den formålsrasjonelle leken. Kanskje er det dette Vivi tenker på når hun uttrykker, at *»...den digitale barndommen har tatt barnehagen«*? Dette kan være et uttrykk for kulturelle endringer i barns lekemønstre med mindre plass til den form for lek som anses som riktig og viktig. Det kan også være et hjertesukk for hvordan politiske ideologier presser mot barnehagens indre liv.

Avsluttende refleksjoner om lekens vilkår i den digitale barnehagen

Analysen viser hvordan barnehagelærere snakker tre ulike forestillinger om lek som igjen fordeler seg i tre kategorier: lek med egenverdi, lek med nytteverdi og lek med 'både og verdi'. I det empiriske materialet kommer sistnevnte til uttrykk som *lekende-læring*. Lekende-læring er omtalt som en hybridtilnærming og et teoretisk forsøk på å utvikle en ny form for pedagogikk der man ivaretar både en barnesentrert og mer 'skolsk' pedagogikk (Pramling Samuelson, 2015). Weber (1999) gjør imidlertid et distinkt skille mellom målrasjonelle- og verdirasjonelle praksiser. Når lek blir et middel for noe annet til tross for at den har verdi i seg blir det kun to kategorier tilgjengelig, *verdirasjonell praksis* og *formålsrasjonell praksis*.

Verdirasjonell praksis har en eksemplarisk egenverdi og er en meningsfull og forståelig handling som barnehagelærere selv gir egenverdi (Weber, 1999). For å forklare disse er det nødvendig å kjenne til verdier og normer da disse blir styrende for praksis. I intervjuene kommer det frem at frileken blir ansett som det viktigste for barn i barnehagen. Barnehagelærere tegner et bilde av lek som en ofte lystbetont aktivitet, barneinitiert, spontan, fri, indremotivert, ikke-produktiv og grensesprengende. Leken anses som verdirasjonell når leken er sitt eget særegne fenomen, mangfoldig i sitt vesen, og verdifullt i sin egen rett (Sundsdal & Øksnes, 2015). Uten selv å gripe for hardt rundt lek (Skovbjerg, 2021) og uten å komme nærmere en definisjon (Sutton Smith, 1997) fremstår lek i materialet å være en verdi, med egenverdi for barn og barnehagelærere. I relasjon til den digitale barnehagen viser denne studien at FN (2013) har et poeng når de påpeker at barns frie, spontane lek er truet av et økende akademisk press og læringsfokus i barnehagen.

I barnehagen foregår en idékamp om politiske og sosiale begreper knyttet til lek. Når en dominerende narrativ må gi tapt er det fordi et mer overbevisende mot-narrativ får gyldighet. Ifølge Roe (1994) er både rammeplanen og barnehagelærere aktuelle produsenter av policy-narrativer. Vi har altså å gjøre med to ulike forestillinger om lek som står i et polemisk forhold til hvorvidt den har verdi i seg selv eller en hensiktsbærende funksjon (Sutton-Smith, 1997). Det er i dette spenningsforholdet mellom lekens rasjonale at barnehagelærere forhandler sine pedagogiske praksiser.

Ifølge Weber (1999) kan vi snakke om en formålsrasjonell lek når lek er en handling som er orientert etter mål, midler og utilsiktede virkninger. Formålsrasjonelle trekk ved lek er at den er strukturert, målrettet, produktiv og planlagt som del av barnehagens pedagogiske arbeid. Som regel i tilrettelagt eller styrte aktiviteter, initiert og ledet av barnehagelærere. Et av motsetningsforholdene i det empiriske materialet er hvordan den frie, barneinitierte leken er digitalisert samtidig som barnehagelærere ikke snakker om digital lek (Johansen, 2015, Hardersen, 2016). Denne studien viser at det er den formålsrasjonelle leken som dominerer i rammeplanen og barnehagelæreres operasjonalisering av føringer for digitale praksis. Det gjør den til fordel for den verdirasjonelle leken.

Dette til tross for at de tar den frie leken og barns rett til lek i forsvar på generelt grunnlag. Jeg tolker dette som at barnehagelærere tar barns behov og rettighet til lek på alvor i tråd med artikkel 31 (FN, 1989) og utfyllende kommentar (FN, 2013).

Som et politisk styrings- og verdidokument, legger rammeplanen føringer for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Lek og digital praksis må forstås og tolkes gjennom et politisk perspektiv, et pedagogisk perspektiv, og ikke minst gjennom et barneperspektiv (Åm, 1989; Gullestad, 1991; Nilsen, 2019). Narrativer om lek som vinner hegemoni i sosial praksis,

får stor betydning for barns liv og muligheter (Seland, 2010). Et verdirasjonelt narrativ om lek anerkjenner barndom i et 'her og nå' perspektiv. Barns digitale erfaringer er en kilde til næring for lek og mening i et barnefelleskap hvor barn får ta del i samfunnskulturen på sine egne premisser. Et formålsrasjonelt narrativ har derimot et fremtidsorientert perspektiv hvor lek et middel for noe utover seg selv og som nytteverdi for noe annet. Weber (1999) gjorde selv et poeng av at det skarpe skillet var ment for å sortere det empiriske mangfoldet. Dermed kan vi få øye på betydningsfulle forhold i barnehagens samtidskultur. I denne studien handler det hvordan barnehagelærerne er lojale mot rammeplanen samtidig som det etisk sett strider mot lekens vesen å gjøre den til en pedagogisk rasjonalitet.

Analysen viser at forestillinger om den frie leken er en verdi som dominerer hos barnehagelærere. Samtidig vier barnehagens digitale praksis seg som en formålsrasjonell, pedagogisk tilrettelagt og styrt aktivitet i barnehagen. Slik oppstår det to parallelle praksiser hvor det digitale ikke gir rom for den verdifulle frie leken. I det empiriske materialet ligger det dobbelthet i både læreplanen og barnehagelæreres forståelse for lek og digital praksis. Det vitner om en endring og brytning mellom de politiske og institusjonelle forestillinger om lek som barnehagelærerne forhandler i *verdirasjonell* og/eller *formålsrasjonell* lek. Studien viser at det også er behov for en konseptualisering av lek og dens særegne vesen i den digitale barnehagen. Når det kommer til den frie lekens vilkår i den digitale barnehagen må den stadig voktes (Åm, 1989).

Referencer

- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood*. Sage publications.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning : morgendagens barnehage*. Kommuneforlaget.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Collective qualitative analysis*, 4(2), 106-122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- FN (1989) *Barnekonvensjonen*: [178931-fns_barnekonvensjon.pdf \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- FN (2003). *Generell kommentar nr. 17*: [United Nations \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- Gullestad, M. (1991). Hva legger jeg i begrepet barneperspektiv. *Barn*, årgang 9, nr. 1, s. 63-65.
- Hardersen, B. (2016). *App'legøyer og app'estreker? : profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagen*. Cappelen Damm.
- James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing childhood : theory, policy, and social practice*. Palgrave Macmillan.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry : A relational approach*. Guilford Press.
- Kjørholt, A. T., & Qvortrup, J. (2012). *The modern child and the flexible labour market: Child care policies and practices at a crossroad*. Palgrave Macmillan.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kyrkjebø, T. (2018). På sporet av moderne medier: en mikroetnografisk undersøkelse på en småbarnsavdeling. I: B. M. Nyjordet (Red.), *Barns mediehverdag* (s. 61-78). Cappelen Damm akademisk, 2018.

- Nilsen, R. D. (2015). Vi-felleskap i barnehagen. Skiftende og situasjonsbestemt relasjonsbygging i barns sosiale rom. I: M. Øksnes og I A. Greve (Red.), *Vennskap* i Nilsen, R. D. (2019), »Barneperspektiv – en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap?« *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 5, 77. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1444>
- Nome, D. Ø. (2014). Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 32 (4).
- Pramling Samuelsson, I. (2015). Et utviklingspedagogisk bidrag til læring og utvikling. I: J. Klitmøller, D. Sommer (red), *Læring dannelse og utvikling*, 83-102.
- Roe, E. (1994). *Narrative policy analysis*. Duke University Press.
- Seland, M. (2010). Barndomsforskning i dag, med særlig vekt på Politics of Childhood. *Barn*, 1 (2010), 65-79.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Skovbjerg, H. M. (2021). *10 tanker om leg* (1. udg. ed.). Dafolo.
- Somers, M. R. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and society*, 23(5), 605-649.
- Sommer, D. (2015). Tidlig skole eller lekende læring? Evidensen for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. I: J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*, 65-85. Pedagogisk forum
- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tiller, P. O. (2000). *Studier i barndom*. Høyskoleforlaget.
- Ursin, M., Abebe, T. og Sørensen, I. (2021). *Barndomsstudier i norsk kontekst : tverrfaglige tilnærminger*. Gyldendal.
- Weiden, P. (2020). *Max Weber: aktuelle perspektiver* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Weber, M. (1999). *Verdi og handling*. Pax.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget.

Biografi

Trude er utdannet førskolelærer og har jobbet som leder og pedagog i barnehagen i 20 år. De siste 9 år har hun jobbet som høgskolelektor i barnehagelærerutdanning. Nå ved Høgskolen i Bergen, tidligere ved NLA Høgskolen hvor hun er med i forskningsmiljøet knyttet til barn, medier og livssyn barn, barnehage og barnehagelærerutdanning. Trude er også PhD kandidat i tverrfaglig barne- og ungdomsforskning ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring. Trude er opptatt av barndomspolitiske og barnehagefaglige spørsmål knyttet til en institusjonalisert og digitalisert barndom med vekt på de yngste barna. trude.kyrkjebo@hvl.no