

# Lekens inkluderende muligheter

## Et «skjevt» blikk på inkludering og barns lek i barnehagen

Maria Øksnes

### Mens leken er god!

Det har vært vanlig å betrakte lek som barns naturlige væremåte. På samme tid synes det å være en utbredt forestilling om at voksne skal gripe inn i barns lek og styre den inn mot bestemte normative idealer (Sutton-Smith 1997). Torben Hangaard Rasmussen (1996) hevder at voksne har forsøkt å kontrollere barns lek ved å skille mellom god og dårlig lek, noe som innebærer at vi møter barns lek med å felle moralske verdidommer. Disse verdidommene ser hovedsaklig ut til å bygge på en forestilling om at barns lek er et nyttig pedagogisk redskap for noe annet som ikke er lek. På bakgrunn av en slik instrumentell tenkning ser det ut til at den pedagogiske virksomheten i barnehage har dreid seg om å oppdra barn inn i såkalt «gode» og «riktige» lekaktiviteter i den tro at dette ville styre barn inn mot en utvikling som er viktig for skolearbeidet; og som forebereder barn på det «virkelige» livet som voksen. Pedagoger og foreldre aksepterer «den gode lek» hvis den lærer barn å være sosialt innrettet eller dersom den bidrar til skolens og samfunnets krav om innlæring. Vi verdsetter altså først og fremst leken dersom den kan bidra til å heve barns kompetanse og ferdigheter på en eller annen måte (Sutton-Smith 1997, Hangaard Rasmussen 1996).

Det handler generelt om en logikk der pedagoger stort sett anser lek som noe barna eller de voksne har kontroll over. En slik rasjonell lek stiller krav om at barn må inneha bestemte ferdigheter eller kompetanser, og indikerer en forestilling om at ikke alle barn kan leke/delta i lek og at det blir en pedagogisk oppgave å lære barn hvordan de skal leke godt. Denne forestillingen skaper dermed også en idè om barn som «gode» og «dårlige» lekere. Mange lekforskere har på denne måten forsøkt å tvinge leken inn i bestemte former og mønster gjennom en tendens til å vektlegge noen sider ved leken og overse andre. En slik estetisering har bidratt til å fokusere på de positive og rasjonelle sidene ved leken (Øksnes 2008). Dermed har andre måter å forstå leken på nærmest blitt ekskludert. Barns mørke og «irrasjonelle» lek har for eksempel elegant blitt skjøvet inn i støvete og mørke kroker. Denne

«hvitvaskingen» av barns lek blander oss imidlertid ikke bare fra å se lekens mangfold og flertydighet, men også fra å se andre sider ved barn enn de fornuftsorienterte.

I dette kapitlet vil jeg undersøke nærmere hvordan det snakkes eller skrives om barns lek i vår tid. Jeg ønsker å identifisere det som kan forstås som den dominerende lekdiskurs. Med bakgrunn i den franske filosofen Michel Foucault vil jeg vise at det finnes andre måter å forstå lek på. Mer presist har målet vært å utfordre vante betraktninger omkring inkludering i tilknytning til lek (se Bae og Ødegård Eriksen kap. i denne boken), samt å føre en kritikk mot bestemte perspektiver på lek som ideologisk sett fremhever barns rett til å være ulike, men som i mine øyne understøtter en forestilling om ”det normale barnet” og at vi bør styre barn inn mot ”den gode leken”. I den anledning har jeg latt meg fengsle av filosofen Hans-Georg Gadamer og hans forestilling om at leken leker barna. Det dreier seg om en lek som «bare skjer», som verken barn eller voksne kan kontrollere. Dette perspektivet leser jeg som en kritisk innvending mot den individuelle frihet som ofte knyttes til den estetiserte leken som den psykologisk orienterte pedagogikken har fremmet, hvor det å «ta i bruk» barns lek for bestemte utviklings- eller utdanningsmessige formål ofte fremstår som det vesentlige.

## Diskursanalytisk tilnærming til barns lek

For å belyse den rådende samtidige forståelse av barns lek i barnehagen legger jeg i dette kapitlet til grunn en diskursanalytisk tilnærming. Jeg vil blant annet gjøre rede for begrepet diskurs og det sosialkonstruksjonistiske premiss som denne tilnærmingen bygger på.

Diskursbegrepet kan være uklart, men det går an å si at diskurs er en måte å snakke om og forstå verden på (Foucault 1980). Diskursen om lek handler om hva som kan sies og tenkes om barns lek, og om hvem som får uttale seg om den, når og hvor og med hvilken autoritet. Den franske filosofen Michel Foucaults (1980) diskursteori er en inspirasjon for meg i dette arbeidet. Foucault har ikke selv uttalt seg direkte om barns lek, men med bakgrunn i hans forestilling om diskurser og maktkunnskap vil det være mulig å forstå hvordan noen forestillinger knyttet til barns lek har fått en så sterk posisjon at man nesten ikke tør stille spørsmål ved den; og hvordan den leken vi oppfatter som selvnlysende, riktig og sann, rett og slett synes å være fiksjon, fantasier; et uttrykk for kunnskapspolitikken innenfor en bestemt tid og på et bestemt sted.

Mitt utgangspunkt i denne analysen er forestillingen om maktkunnskap, det vil si at noen autoritative stemmer har skrevet seg inn i språket med større kraft enn andre. Dette språket skaper en bestemt virkelighet. Foucault er spesielt opptatt av relasjonen mellom kunnskap og makt og hvordan enkelte autoriteter med makt ofte ved tilfeldigheter har fått bestemme hvilken kunnskap som er den gyldige. Makt og kunnskap bindes sammen og produseres gjennom diskursene, der bestemte mennesker får autorisasjon til å snakke, mens andre forties. Spesifikke diskurser vil derfor fremheve bestemte teorier og perspektiver. Dette viser seg blant annet gjennom hvordan barns lek settes på dagsorden i offentlige dokumenter, hvordan lek knyttes til bestemte formål og til bestemte teoretiske

valg og forskningstradisjoner. I enhver kultur eller historisk epoke vil det dermed presenteres et relativt sammenhengende forståelsestilbud som forteller oss hva lek for barn er og bør være, som fremstår som den rådende eller dominerende diskurs. Slike diskurser eller sannhetsregimer fremstår som en bestemt rasjonalitetstype; en indre logikk som bestreber seg på å bestemme hva ulike mennesker i ulike kulturer til ulike tider skal forstå som sant og falskt når det gjelder lek, hva de kan si og hva de kan gjøre.

Disse maktforholdene gjør andre måter å snakke og tenke på om barns lek nærmest umulig. Dette betyr at når vi for eksempel leser *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD 2006) eller observerer et barn i lek tolker vi det vi leser eller det vi tror vi ser ut fra den diskursen vi er vevd inn i. Våre tolkninger er således preget av den historiske, sosiale og kulturelle sammenhengen vi står i; vi snakker og handler alltid allerede ut fra bestemte tradisjoner. Dominerende eller rådende diskurser er av den grunn vanskelig å avdekke og dermed også vanskelig å kritisere. Foucault ønsker nettopp derfor å problematisere det som blir tatt for gitt i våre hverdagslige liv ved å vise hvordan vanlige, aktuelle eller gitte erfaringsobjekter; selvet og våre kropp (f.eks. seksualiteten), sosiale institusjoner (fengsler, skoler, sykehus, familier, universitet) og vitenskapelige normer (normal/unormal, syk/frisk, osv.) blir produsert innenfor historisk variable maktrelasjoner som kunne vært annerledes.

## Leken som sosial konstruksjon

For Foucault gjelder det sosialkonstruksjonistiske premiss at kunnskap ikke er en avspeiling av virkeligheten. Trolig er det heller slik at visse grupper har interesse av å disiplinere oss til å se verden slik de ønsker vi skal se den, noe som ofte innebærer at en måte å betrakte lek på blir satt i relieff til fordel for andre. Mer presist kan dette kanskje uttrykkes på følgende måte:

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

I tråd med postmodernismens kritikk av de store Fortellingene som en gang ble kalt teorier har imidlertid kunnskapens status endret seg. Det som har vært akseptert som kunnskap og riktige beslutninger med bakgrunn i fornuft, sannhet, objektivitet, tas ikke lenger for gitt. Det betyr at vi heller ikke kan vite noe sikkert om barns lek på den måten for eksempel offentlige dokumenter og visse lærebøker gir inntrykk av. Isteden forstås lek som en sosial konstruksjon. Forestillingen om en sosialt konstruert virkelighet innebærer at hva vi forstår med lek er avhengig av hvilken tid og kultur vi lever i, hvor vi lever og hvem vi er i relasjon til. Det finnes med andre ord ingen absolutt nøytral og objektiv sannhet om barns lek; det finnes flere måter å forstå leken på. Foucault ønsker nettopp å vise at vår nåværende status er avhengig av historien, men ikke bestemt av den. Med det håper han å pirre oss slik at vi vil forsøke å forestille oss noe annet enn det vi er vant til å høre, som gjennom den dominerende diskursen om barns lek. Hva kjennetegner det vi er vant til å høre om barns lek?

# Den dominerende leddiskurs og lek som pedagogisk hjelpemiddel

I vår tids pedagogiske kretser er den mest utbredte måten å snakke og skrive om lek knyttet til det den anerkjente lekforskeren Brian Sutton-Smith (1997) kaller retorikken (les: diskursen) om lek som utvikling. Denne retorikken bygger på forestillingen om at lek er et godt pedagogisk redskap som kan bidra i arbeidet med å utvikle og lære barn bestemte kunnskaper og ferdigheter (lek som epistemologi) og kan forstås i lys av pietistiske tradisjoner som oppvurderer arbeid og nedvurderer lystbetonte og lekende sider (Bae 2005).

På grunnlag av en rekke positive egenskaper som kobles til lek, for eksempel frihet og frivillighet, at lek er indremotivert og lystbetont, har enkelte hevdet at det er rimelig at lek ofte brukes som pedagogisk redskap (se Lillemyr 2001). Det er vanlig å knytte lek til en slik instrumentell tenkning og da hovedsakelig gjennom utviklingspsykologiske teorier. Det er særlig Jean Piaget som gjennom sine arbeider har satt søkelys på lekens betydning for den kognitive utviklingen hos barn. Siden målet for menneskeheten er å utvikle seg mot det fornuftige, myndige og «opplyste», ble det viktig å vise hvordan barn utvikler seg til voksen standard gjennom leken (Steinsholt 1998). Utvikling blir med andre ord forstått som et sett med stadier som barn må gjennom både med tanke på lek og kognisjon for å bli rasjonelle voksne. Lek fremheves som barns natur, men anses på samme tid som en hovedteknikk for å utvikle og kontrollere barn ut fra normative idealer om hva et barn bør være eller helst bli. For eksempel betrakter pedagoger ofte leken som et velegnet hjelpemiddel i integrering av barn som har behov for særskilt støtte. Det hevdes nemlig at ikke alle barn leker like bra. Noen barn mangler lekferdigheter og voksne må følgelig lære dem å leke (se Lillemyr 2001).

Birgitta K. Olofsson (1993) skiller mellom det hun betegner som positivistisk og hermeneutisk lekforskning. Hun hevder at den positivistiske lekforskningen har vært sentrert nettopp om spørsmål som dreier seg om hvilket utbytte barn kan få gjennom lek. Denne forskningen har derfor normativt vært opptatt av å gjøre rede for ferdigheter og kompetanser barn trenger for å leke basert på forestillingen om at voksne må lære barn å leke ”riktig”. Innenfor denne type forskning finner vi blant annet den psykologiske lekforskningen. Hangaard Rasmussen (1996) forklarer at den moderne psykologiske lekforskningens interesse har knyttet seg til å kartlegge kognitive, språklige, kreative og sosiale sider ved leken. Av den grunn har fokus vært rettet mot de mentale sidene ved «late-som-leken» eller rolleleken. Man kan kanskje si at late-som-leken eller rollelek betraktes som en god lek fordi man, i følge Sutton-Smith (1997), har sett for seg at barn øver seg på å bli voksne i denne leken. Den har derfor blitt knyttet til en slags rasjonell orden forstått som en nyttig lek som fører barnet mot målet om å bli voksne.

I boken *The Ambiguity of Play* skriver Sutton-Smith (1997) at de fleste pedagoger har hatt en sterk trang til å knytte leken til imitasjon, sosialisering, moralsk og kognitiv vekst at de har betraktet lek som noe som har med utvikling fremfor glede og fornøyelse. I den sammenheng beskrives lek blant

annet som utforskning (Berlyne), assimilasjon (Piaget), den proksimale sone for utvikling (Vygotskij), indre motivasjon (Rubin), flyt (Cikzsentsmihalyi) og læring (Thorndike). Forbindelsen mellom lek og utvikling har imidlertid ofte vist seg å være en antagelse og sjelden noe man har hatt mulighet til å demonstrere (Sutton-Smith 1997). Til tross for at forskningen peker på tvetydigheter knyttet til forsøket på å rasjonalisere leken, er det likevel dette perspektivet på lek som uten særlig forbehold, men på en forholdsvis objektivt og nøytralt måte, presenteres i de politiske dokumentene knyttet til barnehagen.

## Mål for barns lek i barnehagen

Seland (2009) peker på at det kan se ut til at fokuset på lekens egenverdi for barnet er mindre vektlagt og at det har skjedd en sterkere forskyvning mot en forståelse av at lek er nærmere knyttet barns læring. I 2006 ble ansvaret for barnehagen flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Dette markerte, sammen med ny rammeplan for barnehagen, at barnehagen ble ansett som en del av utdanningssystemet. I både *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD 2006) og i *St. meld. nr. 41(2008–2009): Kvalitet i barnehagen* fokuseres det i stor grad på barnehagen som læringsarena og som en skoleforberedende arena.

Selv om en rekke forskere uttrykker bekymring i forhold til det de betrakter som fundamentale endringer i synet på barnehagen fra politisk hold, ser vi både i den gamle *Rammeplan for barnehager* (BFD 1996) og i den nye *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD 2006) at betydningen lek har for barns utvikling og læring understrekes. I den gamle rammeplanen kan vi lese at: «(...) gjennom leken fremmes også barnets utvikling på alle områder: Intellektuelle, språklige, fysiske, sosiale og emosjonelle områder (...) Et barn som har lekt mye rollelek vil være godt rustet til å delta aktivt i samspillet med andre i skole, fritid og arbeidsliv» (R96:52). I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD 2006) heter det at «leken skal ha en fremtredende plass i barns liv i barnehagen», at den «har egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen». På samme tid kan vi lese at «barn lærer og utvikler en sammensatt kompetanse gjennom leken» (KD 2006:26). Utsagnet om lekens egenverdi må altså tolkes i lys av betoningen av læring og utvikling, samt vektleggingen av fagområdene i rammeplanen. Til grunn for synet på lek i rammeplanen ser det med andre ord ikke ut til å ligge en ny forståelse av leken, men en ganske inngrodd ide om at barn gjerne må leke i barnehagen, men forutsetningen er at det dreier seg om «riktig» lek som fører til nyttig læring for framtiden (Steinsholt 1998, Sutton-Smith 1997). Det er kanskje lite overraskende at dette synet på lek passer godt til den moderne forestillingen om barn og barndom.

## Prosjekt avvikling

Konstruksjonen av den moderne barndommen kan sies å bære preg av en nostalgisk orientering mot frihet og lek (Steinsholt 1998, Sutton-Smith 1997). Mouritsen (1996) skriver at det er via lekekulturen

barndommen trer i relieff i forhold til motpolen voksendom. Leken betraktes som barns prosjekt i barndommen; voksnes prosjekt er å arbeide. Leken som fri aktivitet overgår alt annet og den humane pedagogiske omsorgen har argumentert for at det er viktig for barn å få tid og rom til å leke «på liksom» (rollelek, symbollek osv.). Men denne tanken er ikke nødvendigvis så human som vi kan forledes til å tro. Det er nemlig friheten ved leken knyttet til at den ikke har noe med det virkelige livet å gjøre som paradoksalt nok gjør at mange har betraktet lek som noe ufarlig der barn kan øve seg (Sutton-Smith 1997). Leken flyttes nemlig ut av virkeligheten og forstås ikke som en del av det virkelige livet. En slik tanke kan betraktes i forhold til ideen om at dersom barn skal få kontakt med virkeligheten må de forlate barndommen. Ligger det ikke noe undertrykkende og ekskluderende bak en slik forestilling (Steinsholt 1998)?

Barns frihet har altså vanligvis blitt knyttet til friheten til å utvikle seg og det høres unektelig humant og barnevennlig ut å si at barn bør få utvikle seg fritt i leken og at frihet betyr å utvikle egne evner og anlegg, men denne utviklingen ser på samme tid ut til å måles ut fra forestillingen om «det normale barnet». På den måten kan det dreie seg om en svært begrenset frihet. Vi antar at barn er frie, men er de frie til å være irrasjonelle (Steinsholt 1998)? Innenfor utviklingspsykologiske teorier (eks. Piaget) bygger man jo nettopp på forutsigbarheten om at barn utvikler seg fra irrasjonelle enkle vesener til å bli mer komplekse og rasjonelle, fullstendige voksne. Ved at leken hele tiden knyttes til innlærings- og utviklingsmessige mål, vurderes den alltid ut fra voksnes verden, en verden det kan se ut til at barna på en eller annen måte bør forberede seg til. Det som kanskje først og fremst kan leses ut av utviklingspsykologien er nemlig at barn ennå ikke er voksne. Det bildet utviklingspsykologien har malt av barnet kan tolkes som uttrykk for at vi ikke betrakter barn som de er, men ut fra hva de ennå ikke kan og hva de skal bli en gang i fremtiden (Steinsholt 1998).

Mens vi voksne *er* (human beings) synes altså barns prosjekt å være å vokse opp (human becomings), jf. James mfl. (1998). Barns formål er ikke å være barn. Pedagoger og foreldre kan se ut til å vurdere store deler av det barn gjør (også i lek) ut fra hvilken virkning det vil ha for deres utvikling og liv i fremtiden. I metaforen «human becomings» ligger det en objektiviserende og reduksjonistisk forestilling om at barn må forandres til noe annet enn det de er her og nå; til voksne fornuftige mennesker, jf. utviklingspsykologien. Voksne synes ofte å betrakte det å være barn som en mangelsykdom som vi må helbrede barn fra. Det pedagogiske prosjekt blir derfor «prosjekt avvikling» (Mouritsen 1996). Det vi skal avvikle er det barnlige og leken. Bae (2005) hevder at det med et mangelperspektiv på barn er en fare for at vi instrumentaliserer leken, det vil si at den blir redskap for å nå forhåndsbestemte mål. Barns lek og barndom ble altså først og fremst sett på som et vente- eller øvelsesrom hvor de kunne leve i håpet om å bli noe i framtiden. Leken instrumentaliseres som et middel for det å bli voksen.

En massiv vektlegging på hva barn skal bli har ledet oppmerksomheten mot det gjennomsnittlige eller ideelle, og bort fra å forstå barn som unike individer i konkrete kontekster. Ved å stirre oss blinde på «late som om leken» ser vi derimot kanskje verken barnet eller leken. Hangaard Rasmussen (1996)

hevder at barne- og utviklingspsykologien har for vane å se på barnet som et individ som gradvis utvikler seg fra et lavere sansemotorisk trinn til et høyere stadie, hvor språk, intelligens og fantasi har hatt en fremtredende plass og synes således å ha ekskludert barnet som kropp. Barnet som fremheves som kompetent i lek er først og fremst barnet som behersker det verbale språket som kan knyttes til den rasjonelle logikken (jf. Loris Malaguzzi sitt kjente utsag «barn har 100 språk, men frarøves 99»). Barnepsykologien har tradisjonelt sett betraktet barnet ovenfra og ned. Den har lett etter spor som fører frem mot et fremtidig sluttresultat nemlig det voksne mennesket som er rasjonelt, som tenker fornuftig og logisk, reflekterer og ser frem i tid. Hangaard Rasmussen stiller seg kritisk til en slik måte å betrakte barn på:

Er det barnet barnepsykologien får tak i ved utenfra å sette fokus på de indre psykiske prosesser som hukommelse, intelligens, kognisjon, tenkning, språk, kreativitet osv.? Neppes. Det er snarere et voksent (ønske)bilde av barnet, og hva som er like viktig – selve den barnlige eksistens her og nå, uten hensyn til bakenforliggende årsaker, forsvinner (Hangaard Rasmussen 1996:70).

Pedagogikken har ved å legge barne- og utviklingspsykologien til grunn forsøkt å tøylen den ville leken og barnets irrasjonelle kropp. Diskurser om barn og barndom, måten vi snakker om disse fenomenene kan forstås som en vold vi gjør mot barn i den forstand at vi vanligvis ser og møter barn gjennom de begrepene og teoriene vi har utviklet om dem. Finnes det mer demokratiske og frigjørende måter å betrakte barn og deres lek på?

Den sosiale konstruksjonismen forsøker å frisetten barnet fra begrepsfestingen knyttet til modernismen; fra de dominerende diskursene som betrakter barn som naturlige og normale. I denne desentreringen ligger en anerkjennelse av at barnet ikke er en forestilling, men en biologisk kropp som ikke lar seg fange av enkle kategoriseringer og begrep om hva barn bør være, men som fanger opp barn og leken deres som flertydige. Fra et sosial-konstruksjonistisk eller postmoderne perspektiv er det mange barndommer og mange barn – og ikke minst mange fortellinger om disse (James mfl. 1998). Det betyr at det finnes mange måter å tolke mening inn i barn og barndom på. Det betyr at vi kan beskrive barnet på andre måter enn det vi har vært vant til.

## Demokrati, inkludering og lek i barnehagen

Vi lever i en tid preget av endringer i synet på barn og barndom. Nyere forskning peker på hvor viktig det er å se barn som subjekt (Bae 2005, James mfl. 1998). Å anerkjenne barn som subjekter innebærer å anerkjenne individets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden. Da må vi møte barn som et individ som kan forholde seg til seg selv. Istedenfor å fokusere på det barn mangler må vi rette oppmerksomheten mot barn som deltakere eller aktører i sine egne liv. Det skjer en forskyvning av syn på barn som innebærer en kritikk av den sterke vektleggingen av barn som «human becomings» og en økt anerkjennelse av barn som «human beings» (James mfl. 1998). Utfordringen i det nye

barndomssynet er å møte barn som individer med følelser, tanker og meninger; som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn, som «human beings» og som kropp.

## Barns medvirkning og lek

I *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2006) understrekes det at barn skal ha innflytelse på alle sider ved livet i barnehagen. Å møte barn som subjekt innebærer også respekt for deres lek; å formidle forståelse for at det i leken foregår prosesser som er viktige for barn ut fra deres eget perspektiv (Bae 2005). En slik holdning kan stå i kontrast til tradisjoner i pedagogiske miljøer der man anser leken ensidig som et instrument for å lære noe. Spørsmålet er imidlertid hvorvidt vi tror vi allerede vet hva lek er eller burde være. Relasjonen mellom det jeg med bakgrunn i Gert Biesta (2006) velger å kalle et lekedemokrati og inkludering kan vi nemlig forstå som et forsøk på å utvide demokrati for dem som ikke allerede er del av det. I denne sammenheng kan det handle om å inkludere alle barn i det vi voksne definerer som den «gode» og «riktige» leken. Barn fremstår jo som gode eksempler på irrasjonelle eller førrasjonelle vesen som må oppdras inn i demokratiets idealer for leken; fornuft og rasjonalitet. Inkludering synes dermed å bli gjort mot barn og ikke av dem (Biesta 2006). Hva kan dette bety mer konkret?

I konferansepaperet «Don't count me in» problematiserer Biesta (2006) det vestlige samfunns forestillinger om demokrati, inkludering og utdanning. Han tar i sin drøfting utgangspunkt i skole og klasserom, men diskusjonene har åpenbart overføringsverdi til barnehagen som lekarena (se også Ødegård Eriksen kap. i denne boken). Biesta hevder at enkelte vil argumentere for at det ikke er noen grunn til å stille spørsmål ved hvordan vi kan forstå idealet om demokrati. Det sentrale problemet slik jeg tolker Biesta henger sammen med at vi allerede vet hva demokrati er – eller at vi i allfall tror vi vet. Inkludering blir beskrevet som hovedpoenget og hensikten ved demokrati, men på samme tid fremstår det også som et av hovedproblemene med bakgrunn i at historien om inkludering alltid også vil være historien om ekskludering. Fokus er altså på de som ikke ennå er en del av det demokratiske idealet eller her; de som ennå ikke har lært seg å leke ut fra de kriteriene vi voksne har for god lek. Det dreier seg om en utvidelse av lekedemokratiet, altså idealet om den gode leken, til de som ennå ikke er en del av det.

At det å inkludere barn i et lekedemokrati kanskje dreier seg om noe som blir gjort mot barn og ikke av barn, kan samsvare med hvordan den demokratiske ideen om medvirkning ser ut til å utkrystallisere seg i praksis i mange barnehager. I *Temahefte om barns medvirkning* problematiserer Bae (2006) forholdet mellom medvirkning og medbestemmelse. Hun hevder at arbeidet med barns medvirkning ofte har endt med at barn får valgmuligheter kun knyttet til tider og situasjoner som de voksne «tillater», for eksempel forhold som valg av pålegg på brødsken, valg av sitteplass, valg av aktivitet/rom. Mine erfaringer tilsier at aktivitetene som tilbys kan i høy grad se ut til å ha utgangspunkt i det barnehagepersonalet anser som gode lekaktiviteter for barna; leke med klosser,



lego, biler, leke i dukkekroken osv. Bae peker på at dette er en begrenset del av barns medvirkning, barns medvirkning handler i hovedsak om en mer overordnet holdning til barn som kan ses i sammenheng med en såkalt lyttende pedagogikk (Åberg og Taguchi 2005). Oppmerksomheten mot det å delta i og ha innflytelse på fellesskapet eller å «virke sammen» som er sentrale aspekt ved en lyttende pedagogikk er imidlertid ofte liten. Barns medvirkning, eller barns lekedemokrati, baserer seg med andre ord på at de voksne allerede vet hva god lek for barn er og tilbyr eller tillater barna muligheten for denne leken. Dette innebærer som antydning at visse typer lek ekskluderes.

Barns oppfatninger av hva voksne synes om at barn leker kan kanskje være illustrerende for hvordan visse typer lek ekskluderes fra det gode selskap. På spørsmål om hva voksne synes om at barn leker svarer barn: De synes det er bra, men bare hvis vi leker stille og ikke bråker og ødelegger (Øksnes 2010)! Den såkalt «irrasjonelle» leken, den store leken, som bærer preg av store grovmotoriske bevegelser og til tider høylydte verbale ytringer, passer slik jeg ser det sjelden med det rasjonelle bilde de voksne har produsert av leken. Inkludering blir i denne sammenheng sett på som en prosess der barn som står utenfor og ikke behersker den «gode» lek må utdannes og bringes inn i denne leksfæren. Det handler om en tanke der inkluderingen begynner fra et normalt senter som trekker de marginaliserte inn mot det normale. Poenget er at ingen ekskluderes fra et slikt lekedemokrati. Spørsmålet er om barna vil la seg inkludere? Demokrati kan vi nemlig forstå på andre måter enn det det vi er vant til (Biesta 2006).

Med referanse til Rancière hevder Biesta (2006) at vi kan forstå demokrati som noe vi «gjør» eller som noe som skjer med oss i spesielle situasjoner. I følge Rancière er det trolig mulig å si at demokrati konstitueres gjennom handlinger som forstyrrer det han kaller politiorden. Politi kan vi her lese som en orden som er «all-inclusive», det vil si der alle har sine roller og posisjoner, men der ikke alle er inkludert i hvordan denne orden skal styres og vedlikeholdes. Poenget er at demokrati etablerer nye identiteter som ikke var en del av den eksisterende orden. I følge Biesta vil demokratisering eller inkludering for Rancière ikke handle om en prosess som utgår fra et senter der de som allerede er en del av demokratiet inkluderer «de andre», de marginaliserte. Demokrati fremstår heller som et krav utenfra basert på oppfatningen av at noe er urettferdig eller feil. De som fremsetter kravet ønsker ganske enkelt ikke å bli en del av den eksisterende orden; de vil ikke bli inkludert! De ønsker å redefinere ordenen på en måte som gjør at nye identiteter kan komme frem i lyset. Krav om demokrati kommer med andre ord fra utsiden. Det er viktig å merke seg at denne utsiden ikke er noe det går an å bestemme på forhånd; utsiden er ukjent. Inkludering kan altså forstås som en prosess som forstyrrer den eksisterende orden fra et sted som ikke kan uttrykkes innenfra (Biesta 2006).

Barn som demokratiske lekere handler kanskje om det som skjer når de forstyrrer den vante orden vi voksne ser for oss. I følge lekforskeren Nancy King (1987) innebærer all lek en form for motstand. Denne motstand i leken kan blant annet knyttes til at man i leken glemmer virkeligheten i leken; i et øyeblikk flykter vi fra ansvar og begrensninger og rett og slett bare har det moro; barna trer

tilsynelatende ut av hverdagslivets rutinemessige tralt og frigjør seg fra alt som er «rasjonelt og vokseninnviet» (Steinsholt 1998).

## Ulovlig lek

Ifølge Kings (1987) undersøkelser av barns oppfatning av lek viser hun til det som kan kalles ulovlig lek. Denne leken er preget av klovnestreker og latter, spontane brudd på normer og regler, kroppslig spontanitet; den type lek mange voksne vurderer som «dårlig» lek. I den forbindelse kan det være interessant å notere seg at Hangaard Rasmussen (1996) påpeker at barn nettopp lever i en kroppslig verden, men at den moderne lekforskning ikke har vært tilstrekkelig oppmerksom på det kroppslige og sansemessige aspekt ved barns lek. Undersøkelser viser at «late-som-leken» eller rolleleken ikke er nær så utbredt i barns liv som forskningen ynder å gi inntrykk av. Visse undersøkelser viser at lekforskningen kanskje ikke har vært der barna har lekt (Hangaard Rasmussen 1996). Mye kan tyde på at den rasjonelle forståelsen av lek, initiert av Aristoteles og Platon, en lek som ribbes for enhver irrasjonell, voldelig og tvetydig konnotasjon og underordnes moral, alvor og fornuft, har undertrykt den førrasjonelle kroppslige forståelsen av lek. Lekforskningen har rett og slett hoppet bukk over barnet av kjøtt og blod, barnet som eksisterer gjennom sin kropp, som *er* kropp, jf. Merleau-Ponty (ibid.). Forestillingen om barn som kropp posisjonerer seg nærmere en ide om barns lek forstått som *kaos*, en kroppslig lek som av voksne med gode pedagogiske intensjoner for barns lek ikke anses som et godt parti (King 1987).

Uten å gå i detalj vil jeg peke på at estetiseringen av leken møter motstand i forskningen som bygger på filosofiske betraktninger omkring lek inspirert av hermeneutisk og fenomenologisk teori (Meire 2007). I følge Johan Meire (2007) er den instrumentelle positivistiske forskningen veletablert. Den fortolkende forskningen derimot har kun i de siste tiårene fått en viss anerkjennelse. Dette kan henge sammen med at denne forskningen har andre grunnbegreper knyttet til forståelse av lek enn den instrumentelle forskningen. Forskere og lekfilosofier inspirert av hermeneutikk og fenomenologi betrakter ofte lek som en kaotisk prosess og er ikke spesielt opptatt av barns utvikling. I følge Sutton-Smith (1997) er betegnelser de knytter til lek for eksempel grotesk realisme (Bakhtin), anarkistisk makt (Spuriou), dyp lek (Geertz), mørk lek (Schechner), nonsense (Stewart). Sutton-Smith hevder at lek kan betraktes som et grunnleggende irrasjonelt fenomen. Han foreslår at vi i større grad burde se nærmere på frihetsaspektet i lek, gleden, gradene av fleksibilitet og konformitet i lek.

Sosiologien undersøker for eksempel sosiale hierarkier i lek. Selv om det sjelden fremheves som et eget fenomen, er eksklusjon et stadig tilbakevendende tema i lek. Å inkludere medlekere innebærer også ofte at noen ekskluderes (Meire 2007). Friheten til å leke fører altså ikke nødvendigvis til frihet i leken. Makt og underkastelse finner ofte sted. En vanlig form for ekskludering i lek er knyttet til kjønn. Barn snakker gjerne om jentelus og guttelus og leder tanken videre til det som kan kalles guttesoner og jentesoner i relasjon til med hvem og hvor barn leker. Slike antydninger om

ekskludering i lek reiser tvil omkring det som kan se ut til å være en total idealisering av lek som foregår i mye av den moderne barn-lekteoretiseringen. Det finnes trolig mye ved leken som ikke er så uskyldig som det kan se ut til (Henricks 2006). Vi ser også at sosiologers betoning av ekstern påvirkning i barns lek settes opp mot den indre motivasjonen som psykologer synes å vektlegge. Sosiologer komplementerer således det individuelle fokuset med fokus på gruppe og organisasjon.

Vi ser at vår kultur forsøker å skape en form for ideelt lekdemokrati gjennom at barns lek underlegges institusjonelle føringer; leken organiseres, det lages egne lekerom, lekeapparater, gode og «riktige» leker tilpasset barnas alderstrinn osv. Barn på sin side ser ut til å være opptatt av å gjøre noe spennende og engasjerende her og nå. Det er aktiviteten og «vi» som blir det sentrale (Øksnes 2008, Ytterhus 2002). I mine observasjoner av barns lek i barnehagen (Øksnes 2010) la jeg merke til at barna gjorde motstand mot barnehagens pedagogiske ånd, disiplin og manipulasjon av barns atferd. Barn brukte leker og lekestativ på måter som voksne ikke ventet seg. Til tross for voksnes ønske om å kontrollere barns lek, har barna ofte andre ideer. De ser ut til å følge sine egne eller lekens prinsipper. Dette kan være i tråd med Opie og Opie (1970) som viser at de lekene som voksne visste om og godkjente var de lekene som gikk ned i popularitet blant barna, mens de lekene voksne ikke forstod og heller ikke godkjente var de lekene som økte i popularitet. Selv om voksne har forsøkt å definere den «riktige måten» og den «gale måten» å leke på, har barn trolig alltid lekt på sine måter. På denne måten ser barn ut til å skape et konkret og reelt lekdemokrati slik Biesta beskriver demokrati, jf. Rancière.

Jeg vil avslutte dette kapitlet med å undersøke nærmere det som sjelden har blitt sagt om lek eller som det iallfall ikke har vært snakket særlig høyt om. Her vil Gadamer løftes frem som et sentralt bidrag til å forstå lek på andre vis enn den tradisjonelle snusfornuftige. Gadamer presenterer et syn på lek som i mine øyne minner om forestillingen om demokrati hos Rancière (jf. Biesta 2006). For Gadamer fremstår nemlig lek som noe ukjent, noe som skapes mellom barn som leker og som det ikke er mulig å forhåndsbestemme innenfra.

## Lek er noe som «bare skjer»

Friedrich Nietzsche skildrer i *Tragediens fødsel* (1993) hvordan det moderne liv har blitt gjennomsyret av en kamp for å forene konfliktfylte impulser, symbolisert gjennom idealer knyttet til de greske gudene Apollon og Dionysus. Mens Apollon representerer struktur, orden og selvdisciplin; det rasjonelle mennesket, er Dionysus symbol på sensualitet, løssluppenhet, kaos og beruselse; det irrasjonelle mennesket. Tragedien er at det moderne samfunn benekter det dionysiske, og siden Nietzsche fremstiller det dionysiske som et grunnleggende aspekt ved erfaringen av det å være menneske, er det også en selvfornektelse. I følge Nietzsche har mennesket i leken mulighet til å være totalt irrasjonelt. Steinsholt (2009) skriver at vi gjennom det dionysiske smelter sammen med tilværelsen; alle grenser bryter sammen i en leken og munter livsrus. Det dreier det seg om en lek uten

baktanker; en lek som ikke fører til noe som helst; verken mer og bedre læring eller høyere og mer avansert utvikling av en selv. Den symboliserer ingen indre sannhet, men er fullstendig meningsløs og likeglad, den går ingen vei og nytes kun for seg selv. Leken for Nietzsche er ikke en viktig del av det å skape orden. Forestillingen om at barnet i leken skaper orden ut av kaos er for ham et eksempel på en appolinsk overdose (Steinsholt 2009).

Hans-Georg Gadamer er en av dem som i tradisjonen etter Nietzsche sterkest har hevdet at det finnes situasjoner hvor vi veves inn i hendelser som vi ikke har full kontroll over. Gadamer har gjennom boken *Wahrheit und Methode* eller på norsk *Sannhet og metode* satt fokus på en rekke forestillinger som er helt grunnleggende for en moderne pedagogikk; dialog, lek og forholdet mellom hermeneutikk og dannelselse. I denne boken kan vi lese en forestilling om lek som en kroppslig aktivitet. Han kritiserer tendensen til å fokusere på lek som en subjektiv handling eller holdning og betrakter heller leken som noe som skjer mellom de som leker og som rekker langt utover de lekendes bevissthet. Det handler om å være en kroppslig deltaker på innsiden av leken hvor barna gir seg helt over til leken og hvor lekens bevegelser blir viktigere enn det hvert individ bidrar med. Det er kanskje mulig å si at i leken blir barna deltakere i en aktivitet som er mer omfattende enn den de utfører selv. De som leker mister seg selv i leken og lar seg bevege som alvorlige og fullt kroppslige deltagere (Steinsholt 2009). Barn som lekes på denne måten føres inn i det ukjente, det ingen kan si noe om på forhånd.

## Lek som ontologi

Lekverden for Gadamer omfatter både ting, dyr og mennesker og han viser stor bredde i eksemplene på lek i *Wahrheit und Methode*. Han skriver blant annet om lysets lek, bølgenes lek, kreftenes lek, ordenes lek, fargenes lek, kattens lek, lek med ball, lek med planer og muligheter, kampelek, sportslek, kunstens lek, språkets lek osv. Når Gadamer beskriver den menneskelige lek skriver han at denne ligner på naturens bevegelsesmønster og han poengterer at det ikke er slik at dyr også leker eller at lyset leker i en slags overført betydning. Det er heller slik at *også* mennesker leker (Gadamer 2007)! Det som synes å være det viktigste begrepet som går igjen i denne fremstillingen, og som nettopp viser bredden i leken, er en dynamisk bevegelse «hin und her», «hit og dit», som betyr at leken ikke har noe fast endemål. Det er nettopp den ubestemmelige bevegelsen som forvalter lekens vesen og som fremstår som sentral i forestillingen om den menneskelige lek.

Gadamer (2007) skriver at leken har sitt eget vesen, uavhengig av de lekendes bevissthet. Fordi mennesker er en del av naturen, er også deres lek selvframstillende. Lekens subjekt er ikke de lekende, de bringer bare leken til fremstilling. For Gadamer er lek noe universelt. Men denne universaliteten utelukker ikke det særegne. Tvert i mot forklarer han at enhver lek har sin egen ånd. Leken fremstiller seg som bestemte leker, men lek kan ikke forstås ut fra den lekendes opplevelser knyttet til bestemte lekaktiviteter som de «kan». Det kreves ingen indre motivasjon av de som deltar i lek. Derimot er det

slik skriver Gadamer at «Lekens struktur lar den lekende gå opp i leken og fritar ham hermed fra det initiativ og den oppgave, som utgjør tilværelsens egentlige anstrengelse» (Gadamer 2007:104, forfatters oversettelse). Sagt på en annen måte: Leken trollbinder oss (Steinsholt 2001).

I forbindelse med menneskelig lek legger Gadamer til et viktig aspekt: Samtalen/dialogen. Med henvisning til Wittgenstein hevder han at det ikke finnes private språkspill; det går ikke an å leke alene:

For at det skal være lek, er det ikke nødvendig med en konkret medleker, men det må dog alltid være en potensiell medleker, som av seg selv besvarer ens trekk med et mottrekk. Således velger den lekende katt et garnnøste, fordi det leker med, og ballspillets uødelighet beror på ballens frie, totale bevegelighet, som nærmest av seg selv foretar de mest overraskende manøvrer (Gadamer 2007:105, forfatters oversettelse).

I forestillingen om lek som ontologi er det for Gadamer ikke snakk om en begrensning av lek til rolleleker som jeg har vist synes å være typisk for psykologien. Han bruker ikke lekbegrepet til å overveie bestemte leker, inndele leker i grupper og lignende og han forstår ikke lek først og fremst som særskilte aktiviteter i en verden av ikke-lek. Det sentrale synes istedenfor å være å komme frem til en forståelse av lek som noe alminnelig og hverdagslig. Noe som forekommer i det vi gjør og holder på med, et uomgjengelig trekk i barn og voksnes verden; sagt med andre ord: Ontologi. Poenget er at vi ikke kan tenke oss mennesket tatt bort fra eller ut av leken. For Gadamer vil det å gjøre leken til en spesiell aktivitet, en spesiell barnekompetanse, være en form for fremmedgjøring av leken, hvor lek avgrenses som aktivitet og betraktes som noe som ligger innenfor det selvbevisste, som noe som skapes i den enkeltes bevissthet.

## Lekens egentlige subjekt er leken selv

Det aller viktigste for Gadamer er at lekens egentlige subjekt er leken selv. Det betyr at lekens måte å være på er selvfremstilling uten å henviser til noe bakenforliggende eller på andre måter å vise ut over seg selv. Gadamer hevder i den anledning at det finnes situasjoner hvor vi veves inn i hendelser som vi ikke har full kontroll over. Hvem av oss har ikke opplevd å føres av sted i en god samtale for å plutselig bli klar over at vi skulle vært et annet sted for et par timer siden? Vi glir ut av vår vanlige eksistens. En slik lek har sitt eget hellige alvor. Dette er ikke noe mennesker kan bestemme seg for å gjøre – det erfarer av mennesker (Gadamer 2007).

Lek forstås som noe som skjer ved at vi blir trukket inn i en hendelse. Leken gjør krav på oss. Det kan for eksempel være når vi leser ei god bok eller når vi hører på fengende musikk, når vi ser en spennende film eller møter et fascinerende menneske. I slike situasjoner kan vi føle at «ting tar av»; at vi «fanges» av musikken, maleriet, diktet, boka eller festen. Hva som egentlig skjer er det ikke lett å si noe fornuftig om. Skal vi forstå dette må vi selv ha vært der. Vi må på en måte ha vært der og «spilt eller lekt med» (Steinsholt 2006), enten det dreier seg om en konsert med Bob Dylan eller Madonna. På bakgrunn av dette er det mulig å si, som jeg har vært inne på, at de som leker ikke velger den fritt;

leken viser seg og holdes oppe ved at de som leker fremstiller den. Leken kan selvsagt ikke eksistere uten noen som leker, men den bestemmes ikke av dem. Lek hos Gadamer er altså ikke en aktivitet mennesker rår instrumentelt over slik den tradisjonelle forståelsen av lek har vektlagt. Subjektet i leken er bevegelsen som sådan, og bevegelse er noe man ikke kan peke på. På denne måten forsøker Gadamer å unngå de klassiske forestillingene om en bestandig selvbevissthet. Men det er også viktig for ham å unngå at forståelsen av leken som det egentlige subjekt i leken blir stående utenfor og blir objekt i en helt tradisjonell subjekt–objekt-dikotomi. Poenget er at lek ikke er objekt og at de som leker mister sin status som subjekt (Gadamer 2007).

## Hit og dit-bevegelsen

Når det gjelder hit-og-dit bevegelsen bygger Gadamer blant annet på Frederik Buytendijks (1933) tenkning om lekens dynamikk. Buytendijk hevder at spontan bevegelsestrang er et grunnleggende trekk ved lek og at lek utføres gjennom kroppsbevegelser. Disse bevegelsene er ikke et middel til noe bestemt, men inngår som en vesentlig bestanddel i leken. De er lekens natur. Han beskriver lekens kroppslige bevegelser som en slags pendelbevegelser. Hos Gadamer vektlegges denne lekebevegelsen; hit og dit-bevegelsen, som er uten noen hensikt, formål eller mål og uten anstrengelse. Når en lek for eksempel blir et skuespill og får et ytre formål, er det ikke lenger snakk om lek. Da er det snakk om en «fremstilling for» som i et skuespill. Gadamer skriver: «For alle lek gjelder det, at selv om de ifølge deres vesen er fremstillinger og selv om de lekende fremstiller seg selv, så blir de ikke fremstilt for noen, det vil si de retter seg ikke mot noen tilskuere. Barn leker for seg selv, også når de fremstiller» (Gadamer 2007:108, forfatters oversettelse). Denne lekbevegelsen faller ikke til ro; den er uten slutt, og gjentar seg selv på ny hele tiden.

I observasjoner av barns kroppslige utfoldelse er det vanskelig å få øye på mål i den betydning som målrettethet har i voksenverden. Målet synes ofte å være å opprettholde dialogen mellom de andre barna de leker med. Barn som gir seg hen til leken ser ut til å bli revet med av sin og andres sosiale praksis; en utfoldelse med et tilsynelatende egoistisk preg, en aktivitet som syntes å være koblet fri fra ansvar. På samme tid ser utfoldelsen ut til å ha et kollektivt preg ved at den knyttet sammen barna (Ytterhus 2002). Det å bli trukket inn i slike lekne situasjoner betyr at vi faller hodestups inn i en lek som holder oss fast slik at hele vår eksistens står på spill. For Gadamer er dette det sentrale elementet ved enhver lek: Det er noe vi suges inn i, oppslukes av, og når vi først har kommet oss inn, kan vi ikke lenger forholde oss til leken som et objekt, som en tilskuer. Er vi med så er vi med! (Eller som barn ofte sier: Dæm må tål' steiken!). Gadamer uttrykker det på denne måten: «Nok vet lekeren hva lek er og at det han gjør bare er lek, men i det han går opp i leken vet han ikke dermed hva det er han vet» (Gadamer, 2007:102, forfatters oversettelse). Ut fra dette kan vi si at det er leken som leker oss og ikke vi som leker leken.

I slike situasjoner har jeg sett at det ikke alltid er like lett for barn som har det moro å stoppe latteren eller det de holder på med, selv om de blir strengt irettesatt av de voksne. Barna «glemmer» både seg selv og de regler og atferdsnormer som rår. Barnas handlinger ser på denne måten ut til å være reaksjoner på ting som leken selv pålegger. Barn som leker glemmer seg selv på samme måte som jeg gjør når jeg leser en god bok. De dras ut av formålsverden og inn i lekverden. Barn kunne for eksempel uten nærmere innledning løpe etter hverandre inne på et rom samtidig som de lo ukontrollert og uttrykke høylydte hvin. Selv om det kom voksne til som kunne sanksjonere denne «ulovlige leken» viste de ikke tegn til å stoppe. Det var som om de voksne ikke eksisterte – barna enset dem ikke før de fysisk ble stoppet og rystet ut av lekverden. Eller de kunne over lang tid hoppe i den samme søledammen uten tanke for at klærne ble skitne. Det var tydelig at det dreide seg om noe barna henga seg til uten store anstrengelser. Voksne kunne dra barna tilbake til formålsverden ved å sette dem skikkelig på plass, men nesten før den voksne hadde snudd ryggen til var barna tilbake i lekens verden. Barn er med andre ord «flinke» til å hengi seg til lek. Det å la seg involvere i leken krever at vi ikke står på utsiden eller hever oss over det som lekes. De som ikke tar leken på alvor ved å hengi seg til den er det Gadamer kaller *lekfordervere*.

Gadamer benytter seg av forestillingen om fest for å uttrykke hva som skjer når vi «bare lar oss drive med», når vi «blir lekt» eller når noe «bare skjer». En av grunnene til dette er at festen forholder seg til en helt spesiell tidshorisont som vi «lokkes» inn i og alle de som deltar i den er høystemte og vil kunne utvikle det vi kan kalle en feststemning. På denne måten vil vi gjennom festen innta en bestemt rytme enten vi er den bevisst eller ikke. Gjennom festen vil de som deltar aktivt i den være hyllet inn i en lek som skjer uavhengig av deres valg og hvilke ønsker de måtte ha med den. Det vil si at vi ikke på forhånd vet hvor vi ender eller hvem vi «blir». Enhver fest og lek, ethvert kunstverk, og enhver forståelse viser seg, utføres og feires i et fellesskap og ligger derfor kanskje på den andre siden av det vi kan si noe forstandig om (Steinsholt 1998). Denne tanken om at barn i leken ikke vet hvor de ender eller hvem de blir, minner slik jeg ser det om Rancières (Biesta, 2006) alternative måte å forstå demokrati på.

På mange måter er det å delta i festen alt. Dette er en tid som gir oss en annen erfaring av kvaliteten ved våre liv og kan karakteriseres som en tilstand av flyt. Det er viktig å være oppmerksom på at det er en annen forestilling om flyt som ikke er forenelig med den formen for flyt som Csikszentmihalyi har gjort kjent, og som av enkelte, for eksempel Lillemyr (2007) har blitt knyttet til «pedagogisk bruk» av lek. Csikszentmihalyis (1999) flytbegrep er en tilstand der handlinger foregår ut fra en logikk som innebærer at vi føler at vi har kontroll over det vi gjør. For ham er flyt det punktet der deltagerne lever ut sine optimale evner. Det betyr at vi stadig søker et høyere nivå for spenning som igjen øker mestring, kompetanse- og ferdighetsfølelsen. En slik flyt stiller krav til oss om å inneha bestemte ferdigheter, det vil si vi må være kompetente for å få den bestemte flytopplevelsen. Opplevelse er for øvrig ikke et begrep Gadamer umiddelbart aksepterer. Han bruker heller erfaringsbegrepet som han knytter tett opp til leken. Erfaringen er ifølge Gadamer ikke noe vi gjør. Det kan også være slik at

erfaringen kommer til oss som leken – den er noe som bare skjer. For Gadamer har lekerfaringen altså ingenting med orientering eller en sinnstilstand å gjøre, heller ikke subjektiv frihet, men det å være en del av leken selv, og det er nettopp når vi fanges opp i den lekne hit og dit-bevegelsen at vi erfarer en form for frihet. Det er viktig å merke seg at i dette ligger det en kritikk av overvurderingen av individuell frihet som ofte knyttes til lek.

## Den mediale betydning: hvordan leken fremstiller seg selv

Gadamer mener at det er viktig å forstå leken som en medial prosess. Som nevnt fremstår leken for Gadamer som en erfaring som ikke er bestemt av bevisstheten, men av sin egen måte å være på. Lekens «hit og dit» – bevegelse gir ikke rom for at oppmerksomheten skal knyttes til subjektet. Det er heller snakk om at leken fremstår som noe «midt i mellom». Leken er derfor ikke orientert mot verken barn eller voksnes intensjoner. Ved å fokusere på private subjektive selv vil vi ikke være opptatt av dialogen med andre. Mens et slikt mellomrom tradisjonelt sett betraktes som hindring for dialog og sannhet; som noe man burde bygge bro over, er det i følge Gadamer nettopp dette gapet som gjør leken og dialogen mulig. Det er jo på grunnlag av et slikt rom der forskjellene vektlegges undring skapes. For Gadamer er et sentralt poeng nettopp at vi ikke kan komme til sannheten på egen hånd. Vi er som sagt bundet til å fortolke ut fra vår egen tids forutsetninger, og derfor vil det alltid være perspektiver vi ikke ser uten den andre. Vi er avhengig av dialog med andre. Poenget for Gadamer er å vise at det ikke er snakk om en forståelse hvor målet er å overskride annerledesheten i «den Andre» (barnet). Det er nettopp leken i mellomrommet som gir oss glimt av en annen mulig verden enn den vi allerede kjenner (Øksnes og Steinsholt 2005).

Leken hos Gadamer kan kort fortalt ikke forstås som noe som kan brukes av voksne instrumentelt. Voksne kan ikke styre og kontrollere barns lek fordi lek er noe som bare skjer. Gadamers beskrivelse av lek kan dermed minne om Rancières beskrivelse av demokrati som noe som skjer med mennesker (her: barn). Gjennom lek vil barn derfor ikke nødvendigvis la seg inkludere i den leken som voksne anser som god lek. Barn vil gjennom leken som bare skjer trolig heller iscenesette kaos og på den måten utfordre voksnes forestillinger om et ordnet lekdemokrati. Barns lek kan isteden forstyrre voksnes forsøk på å skape orden og ensretting i barnehagevirkeligheten - kanskje barn rett og slett sår tvil om voksnes tradisjonelle forestillinger om lek forstått som orden.

## Avslutning

I dette kapitlet har jeg forsøkt å vise hvordan inklusjonsdiskusjoner i forbindelse med lek kan romme en form for pedagogisk instrumentalisering av leken. Lekforskningen har estetisert leken ved å hefte den til visse positive kvaliteter og egenskaper som blant annet har fått oss til å tro at leken vil være et egnet instrument for å nå bestemte pedagogiske mål. Jeg har med andre ord pekt på hvordan lekforskningen har vært mest opptatt av å forklare hvordan vi kan anvende lekens tilsynelatende



potensial i kultivering eller læringsøyemed. En slik tankegang innebærer at vi tror vi kan vite hva som vil skje hvis vi gjør det ene eller det andre; at vi blant annet på forhånd skal kunne planlegge hva som skal komme ut av barns lek, hvem som skal leke sammen, hvor og når. Mye av lekpedagogikken har således dreid seg om å inkludere barn i det eksisterende lekdemokratiet. For å underbygge en kritikk av denne instrumentelle tilnærmingen til lek, samt for å vise at leken kan forstås på flere måter, har jeg forsøkt å blåse støvet av og sette søkelyset på en forståelse av lek som anerkjenner andre sider ved barn enn de fornuftsorienterte som har kjennetegnet den rådende lekdiskursen.

Jeg har vist at det går an å stille spørsmål ved hvorvidt lekforskningen har vært der barn har lekt eller om den ut fra egeninteresse har konstruert en forestilling om «god» lek som kan bidra til et pedagogisk prosjekt som går ut på å avvikle barn som irrasjonelle høylydte lekende kropper som forstyrrer orden. Som et alternativ har jeg introdusert Gadamer's tanker om lek som kan forstås som mer livsbejaende og i det den på mange måter anerkjenner barns kroppslige væren i verden. Det dreier seg om et syn på lek som noe som bare skjer, noe vi ikke kan kontrollere og styre i bestemte retninger, en lek som ikke gir noen som helst instrumentell gevinst. Det å leke vil derfor ikke utvikle barn til å bli som oss voksne. Isteden vil kanskje leken for en stakket stund føre barn inn i en feststemt atmosfære der barn glemmer tid og sted. På denne måten «gjør» kanskje barn sitt eget lekdemokrati ved å ikke la seg tvinge inn i voksnes normative idealer for barns lek.

## Litteratur

- Bae, B. (2005). Å se barn som subjekt ... I: *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små*. BFD-rapport fra en arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren. Oslo.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Biesta, G. (2006). «Don't count me in». *Democracy – inclusion – education*. Invited keynote lecture at the 34<sup>th</sup> Annual Conference of the Nordic Educational Research Association (NFPF), Örebro, Sweden, 10<sup>th</sup> March 2006.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Finna flow. Den vardagliga entusiasmens psykologi*. Falun: Natur och kultur.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Harlow: The Harvester Press.
- Gadamer, H-G. (2007). *Sandhed og metode*. København: Academica
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Orden og kaos: elementære grunnkræfter i leg*. Stokke: Forsythia.
- Henricks, T. S (2006). *Play Reconsidered*. Urbana: University of Illinois Press.
- James, A. mfl. (1998) *Theorizing Childhood*. Cornwall: Polity Press.
- King, N. (1987). Elementary School Play: Theory and Research. I: *Block, J.H. og King, N.R (eds.): School Play. A Source Book*. New York: Garland.
- Lillemyr, O.F. (2001). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meire, J. (2007). Qualitative research on children's play: a review of recent literature. I: *van Gils, J. og Jambor, T (eds.)*. Several Perspectives on Children's Play. Garant: Antwerpen-Appeldoorn.
- Mouritsen, F. (1996). Projekt afvikling. Børns legekultur og utviklingskonstruktionen. I: *Legekultur, essay om børnekultur, leg og fortælling*, Odense: Odense universitetsforlag.
- Nietzsche, F. (1993). *Tragediens fødsel*. Oslo: Pax forlag.

- Olofsson, B.K. (1993). *Lek och vetenskap: vetenskapsteoretiska synpunkter på lekforskning och barnomsorgsutbildning*. Stockholm: HLS förlag.
- Opie, I. og Opie, P. (1970). *Children's Games in Street and Playground*. Oxford: Clarendon Press.
- Rammeplan for barnehagen*. (1996). Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Avhandling (ph.d.), Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Steinsholt, K. (2001). Kunst og lek hos Hans-Georg Gadamer. *Nordisk Pedagogikk* (20) 30–48.
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek*. Trondheim: Tapir forlag.
- Steinsholt, K. (2009). *Lev farlig. Innføring i Nietzsches utidsmessige pedagogikk*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds. Improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre. I: *Steinsholt, K. og Sommero, H. (red.)*. Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill. Oslo: Damm & Søn.
- Steinsholt, K. (1995). *Utsyn mot vitenskap og forskning*. Trondheim: Tapir forlag.
- St. meld. nr. 41 (2008–2009): *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosial samvær mellom barn*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Øksnes, M. (2008). «Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!» *Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer*. Trondheim: Avhandling (ph.d), Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Øksnes, M. og Steinsholt, K. (2005). Lekende samtaler. Som å ri på en storm. I: *Arneberg, P., Juell, E. og Mørk, O. (red.)*: *Samtalen i barnehagen*. Oslo: Damm & Søn.
- Åberg, A. og Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogikk – etikk och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.