

R

Fair play i barnehagen

Et viktig bidrag i barns sosial-etiske danning

Ove Olsen Sæle

Sammendrag

Artikkelen tematiserer idrettskonseptet fair play som en viktig etisk refleksjons- og handlingskompetanse hos barn, som barnehagen har et ansvar for å fremme og utvikle. Fair play utgjør de etiske normer og verdier som idretten er underlagt, som for eksempel at man viser respekt for sine motspillere og at man følger de spill-regler som gjelder. Artikkelen peker på at fair play synes å utgjøre en fellesnevner både for idrett og lek, og at det dermed kan fungere som et *ethos*, ikke bare for idretten, men også for barns lek. Siden det i fair play implisitt ligger en vekt på etisk vurdering/refleksjon (fair), direkte knyttet til lekens utøvelse (play), vil konseptet kunne representere en avgjørende kvalitet i forhold til barns sosial-etiske danning. Artikkelen drøfter også barns lek og fair play-holdninger i lys av voksenrollen og barnehagens rammeplan.

Abstract

The article examines the concept of fair play sports as an important ethical reflection and action competence of children, which the kindergarten has a responsibility to promote and develop. Fair play constitutes the ethical norms and values that sport are committed to, such as showing respect for your opponents and following the rules of the game. The article points out that fair play seems to be a common denominator for both sport and play, and therefore it can serve as an *ethos*, not only for sport, but also for children's play. Since fair play implies an emphasis on ethical assessment or reflection (fairness), directly related to the exercise of play, the concept could represent a crucial quality in relation to children's social-ethical formation. The article also discusses children's play and fair play attitudes in light of the grown-up role and the kindergarten curriculum.

Tom og Kåre feker, slår og sparker mens de ler og roper høylytt. Noen andre barn i nærheten løper om kapp, mens andre igjen prøver å jakte og fange hverandre. De fleste herjer rundt, i stadig skifte fra den ene aktiviteten til den andre.

Denne lekesekvensen beskriver en typisk hverdagssituasjon i barnehagen, og viser

barna som er oppslukt av leken på ulike måter. Underveis forholder de seg til de regler som gjelder, eller de lager nye etter hvert som leken skrider frem. Noen ganger stopper leken opp på grunn av mindre uhell eller skader, at noen ikke tar nok hensyn eller ikke overholder reglene. Den peker hen mot artikkelens drøftelse om hvorvidt fair play kan fungere som et viktig verdikonsept i barnehagens arbeid med å frem-

me barnas sosial-etiske dannelse. La oss starte med å gi en nærmere bestemmelse av fenomenet fair play.

Fair play

Folk flest forbinder *fair play* med idretten, enten bredde- eller toppidretten (Loland 2002a, Breivik 2009). Begrepet er ikke entydig; det legges ulikt innhold i det, knyttet opp til verdier, holdninger og handlinger, som omhandler etiske kvaliteter som respekt, toleranse, rettferdighet, likhet og håndhevelse av regler. Begrepet har mange konnotasjoner knyttet til seg. Ordet *fair* kan oversettes med *ærlig, reall, hederlig, lovlig, rettferdig, riktig, lojalt, godt* m.fl. Tidligste kilder av fair finner vi i engelske kirkebøker på 1200-tallet, som betegnet en som handlet ridderlig/edelt (Loland 2002b). Etymologisk stammer fair fra det gammelengelske *faeger*, som kan oversettes med det som er flott, vakkert, beundringsverdig og storslagent, og er uttrykk for noe som er etisk, ideelt godt (Loland 2002b: 71, Renson 2009: 6). Begrepet *play* er avledet av det gammelengelske *plegian* (å spille), som samsvarer med det tyske verbet *pflegan*, som betyr å *delta* (Renson 2009: 6). Begrepet knyttes derfor både til lek, spill og konkurranseidrett. Når man taler om idrett, ofte i motsetning til lek, for eksempel underholdnings-/toppidrett, oversettes det med *game* (av gammelengelsk *gamen*, som kan oversettes med *underholdning*).

Definisjon av fair play: "If voluntarily engaged in sporting games, keep the ethos of the game if the ethos is just and if it includes a proper appreciation of the internal goods and the attitude of playing to win!" (Loland og McNamee 2000: 76).

Vi ser at aktiviteten legitimeres i forhold til spilllets *ethos*, bestemt av et overordnet rettferdighetsprinsipp eller *ethos (just)*. Dette er en rettferdighet som er tenkt på to nivå. Først vises det til en pragmatisk rettferdighet som henspiller på at alle skal overholde de samme reglene for idrettslig samspill. Rettferdigheten er også tenkt som et mer overordnet rettferdighets- eller likhetsprinsipp. Det vil si at fair play også har i seg en rettferdighetsnorm eller etisk vurderingsevne som henspiller på den gode hensikten bak reglene, at man er bevisst på at "beyond the written rule there is a right spirit in which to engage in competitive sport" (Shields og Bredemeier 1994: 23). Noen ganger taler man også om *fairness* innenfor idretten, men som i sterkere grad anvendes når det er tale om en generell etisk rettferdighetstenkning eller rettferdighetsholdning også utover idrettens verden (Pawlenka 2005). I gitte fair play-definisjoner ser vi også andre kjennetegn ved fair play som *frivillig deltagelse* (voluntarily engaged), at den setter krav til rett oppførsel basert på *indre verdier/kapital* (internal goods) og at man skal yte sitt beste (attitude of playing to win).

Man forbinder gjerne fair play med den moderne sportens begynnelse i England i siste halvdel av 1800-tallet, knyttet opp til datidens Public School (Loland 2002b). Den gang lå det en klar danningstanke bak bruken av begrepet, med pedagogisk målsetting om å danne karaktersterke ungdommer – med sterk fysikk og moral. Sigmund Loland (2002a) hevder at det også fikk rotfeste innenfor den engelske overklassen, nært knyttet til begreper som *amatørisme, gentleman* og *sportsmanship*, alle uttrykk for den edle, sjenerøse handling, hvor det viktigste ikke var seier, men at man "gjorde sitt beste" og utviste god sportsånd.

Fair play har også røtter tilbake til det antikke dannelsesprosjekt og den aristoteliske dydslæren (Aristoteles 1999). Den antikke dyd viser etymologisk til dannelsesidealet om å realisere *det gode* og *det beste* i mennesket, idet dyd på gresk *areté* er avledet av begrepet *aristos* (best) og *agathos* (god). I antikk dannelsesstanke eksisterte det en nær kobling mellom det gode (etikk) og det vakre (estetikk). Dürrigl (2003) påpeker at det antikke nøkkelbegrepet *kalokagathia* inkluderer en moralsk, estetisk og sosial dannelse, og viser til dets etymologiske opphav (*kalós* kan bety vakker, pen, ærlig, dydig, og *agathós* kan oversettes med ærlighet, god, edel og modig).

Med bakgrunn i fair play's dype røtter i et allsidig dannelsesprosjekt, har fair play i dag etablert seg som et nøkkelbegrep og verdikonsept innenfor organiserte idrettsliv (NIF – Norges idrettsforbund), knyttet til grunnverdier som for eksempel *trivsel, glede, likhet, inkludering, respekt, toleranse, likeverd* og *solidaritet*. I NIF (2007) poengteres det at fair play skal gjennomsyre aktiviteten på alle nivåer. Det henger sammen med at norsk organisert idrett bygger på den norske idrettsmodellen: at norsk idrett drives på frivillig basis av lokale organisasjoner og klubber, et sosial-etisk dannelsesprosjekt som har sin basis i sosialdemokratiske grunnverdier.

Det presiseres også i St.meld. nr. 14 (1999–2000) at barns lek, fysiske aktivitet og idrett er, og skal være, orientert rundt en egenverdi. FN-konvensjonen om barns rettigheter, overordnede retningslinjer som gjelder både barnehagene og barneidretten, slår fast at barna er individer med egne rettigheter. I tråd med dette står det i bestemmelsene for barneidretten, at idretten skal foregå på barnas premisser, hvor

alle skal inkluderes, uavhengig av blant annet ambisjoner, fysisk utvikling og kjønn (NIF 2008: 120).

Lek og idrett – frivillighet, regler og holdning

Historisk har lek og idrett¹ blitt oppfattet som motsetninger (Kohn 1986), eller at de innehar klare likhetstrekk (Loland 2002b, Hyland 1984). Det illustrerer hvor komplekse disse fenomenene er, og hvor vanskelig det kan være å bestemme dem i forhold til hverandre. Det vil derfor ikke være mulig å foreta noen uttømmende analyse av disse begreper, og relasjonen dem i mellom, innenfor artikkelens rammer, men noen sentrale trekk bør presiseres.

En sentral tolkning av lek finner vi hos Johan Huizinga og hans klassiske verk *Homo Ludens – A Study of the Play Element in Culture* (1955), hvor han oppfatter leken/spillet (play) som (s. 13, 203):

...a free activity standing quite consciously outside "ordinary" life as being "not" serious, but at the same time absorbing the player intensely and utterly [...] occurring within certain limits of space, time and meaning, according to fixed rules.

Vi ser han påpeker det som de fleste lekeforskere er enig i: at leken er en frivillig virksomhet, noe som er adskilt det ordinære, alvorlige liv, hvor den aktive "går opp i øyeblikket" og tar del i den magiske stemningen og den indre logikken som leken har i seg. Vi erfarer at mye av leken hos barn skjer spontant, at den ofte kommer og går som impulser. Hvem har ikke

lagt merke til barns mange impulsive og eksperimenterende prosjekter i løpet av dagen, som opphører like fort som de skapes.

Huizinga legger lekens premisser til grunn for den sunne idretten, derfor stiller han seg kritisk til moderne konkurranseidrett som bærer preg av det ytrestyrte, rasjonalistiske og tekniske, som minner mer om arbeid enn en frivillig aktivitet. Moderne konkurranseidrett som blir styrt av kommersielle krefter står derfor i fare for å miste lekens kvaliteter som frivillighet og egenverdi.

Alfie Kohn (1986) tar utgangspunkt i Huizinga sitt krav til leken som noe frivillig, og legitimerer derfor leken ut fra at den ikke har noe mål utover seg selv. Derfor hevder han at den også utgjør en motsetning til organisert konkurranse, og nevner rivalisering som et eksempel, som han mener er ytre motivert. Men Huizinga setter ikke noe absolutt skille mellom lek og konkurranseidrett, fordi han hevder at rivalisering også kan være indre motivert, og dermed også kunne bidra til å bygge opp under andre aspekter ved idretten, som verdier som vennskap, glede, utfordringer og samspill. Kohn derimot hevder at konkurranseidrett underminerer ethvert fellesskap, fordi den forutsetter en tap/seierkode, og på den måten bygger opp under aggresjon, vold, angst og usikkerhet. Et syn som synes å underbygge Shields og Bredemeier (1994) sin dokumentasjon om at et resultatorientert klima med høy grad av formell sammenligning gir usikkerhet, angst og fremmer fusk og umoral.

En annen grunn til at Kohn ser på konkurranseidrett som en motsetning til lek, er at for ham er ikke leken knyttet til noen regler. Huizinga (1950) derimot, som vi har påpekt, hevder at all lek har sine regler, og

at disse reglene er stabile og rettferdige. Drew A. Hyland (1984) er uenig med Huizinga på dette område, og hevder at konkurranseidrett, og i enda sterkere grad spill, innehar mer konstante og stabile regler enn leken. Eksempelvis vil sangleker eller jaktleker inneha færre regler og være mindre organisert, enn en gitt ballidrett (Loland 2002b: 22 f).

Man kan også drøfte forholdet mellom lek og konkurranseidrett i henhold til det målorienterte og det mer åpne/frie. Roger Caillos (1961) drøfter dette forholdet i lys av grunnelementene *agon* og *alea*. *Agon*² blir da et uttrykk for den målrettede kamp for å realisere et mål eller oppnå en belønning/premie, mens *alea* relateres til et element av uforutsigbarhet, sjans og lykke. Den seriøse konkurransen vil da være sterkere orientert mot *agon*-prinsippet, og lek vil ha sin tyngde mot *alea*-prinsippet, samtidig som begge kan være til stede hos hverandre. Huizinga knytter også an til *alea* når han taler om et element av usikkerhet knyttet til utfallet, som vil være nøkkelkvaliteter i alle former for lek, fra puslespill til gambling og idrett (1950: 20). Hadde utfallet vært gitt på forhånd hadde virksomheten ikke bare mistet sitt spenningselement, men kravet om en fair play-innstilling ville også bli meningsløs og aktiviteten opphøre.

Hyland (1984) er inne på de samme elementene når han taler om lekens to ulike paradigmer. Mange lekeforskere har satt et skille mellom lek og konkurranseidrett, fordi de ikke evner å se at lek opererer innenfor to paradigmer, hevder han. Det første kaller han den *poetisk-mimetiske* leken, som er dekkende for den umiddelbare, spontane, eksperimenterende og åpne leken. Men han legger til at lekens kanskje viktigste uttrykk er den leken som

utspiller seg innenfor det *agonistiske paradigme* (ibid.), som da henspiller på den mer målrettede tevlingen som konkurranseidretten representerer. Det er derfor vi erfarer at mange barneleker som karakteriseres som uskyldig "lek" også kan ha et element av "konkurranse" i seg, i form av å ikke bli "tatt" eller "truffet", eller det gjelder å bli bedre enn de andre, hevder han. Når barn leker vil det være en flytende overgang mellom det poetisk-mimetiske og det agonistiske paradigme, mer forstått som et kontinuum mellom to størrelser enn et enten eller. Et godt eksempel på dette er egne erfaringer som tidligere trener for et "knøttelag". Her kunne jeg oppleve at noen av barna midt i kampens hete ble mer opptatt av den store dammen på banen enn ballen. Nå var ikke fokuset lenger rettet mot å få ballen i mål, men å plaske i vannet.

Hyland (1984) er inne på ett vesentlig poeng når han hevder at noe av problemet med diskursen rundt lek og idrett, skyldes at man i for stor grad har fokusert på lekens ytre form og uttrykk. Som Huizinga hevder han at leken først og fremst er et indre anliggende, at den som deltar inntar en lekende bevissthet eller holdning. Det er med andre ord den aktive sin subjektive tilstand som legitimerer om det er lek som foregår eller ikke. Slik er lekens vesen intensjonalt og ikke strukturell. Når vi leker virker det som om vi har en bestemt orientering mot verden, som er særegen og helt annerledes den holdningen vi inntar når vi ikke leker, nevner han. Her viser Hyland til John Dewey sin klassiske leketeori, hvor lekens legitimitet viser seg i den lekne bevissthetsholdning, mens lekens handling blir det ytre uttrykk for denne holdning (Dewey 1909: 162).

Lek, idrett og sosial-etisk danning

Flere påpeker også at lek og konkurranseidrett har en fellesnevner i samarbeidet. Begrepet *competition/compete* (å kjempe sammen eller å spørre sammen), antyder dette. Både lek og idrett handler om en felles streben mot noe. Loland (2002b) poengterer dette når han taler om at ens motstandere egentlig er ens medspillere i den forstand at man er avhengig av hverandre for å kunne oppnå en felles målsetning. Selv om idretten kan være styrt av et mål om å vinne, er slike prestasjoner samtidig avhengig av motstanderens innstilling og prestasjoner. På denne måten blir våre motstandere også våre medspillere.

Konkurranseidrett som et samarbeidsprosjekt er også noe James W. Keating (1995) tar opp i sin drøftelse av *sportsmanship* som idrettens ideal. Han skiller prinsipielt mellom idrett som *sport* og *athletics*. Sport³ slik den kom til uttrykk i den engelske gentleman-kulturen, dreier seg om kvaliteter som ligger tett opp til leken hvor det er selve fornøyelsen, rekreasjonen, opplevelsen, samarbeidet og gleden som står i sentrum for virksomheten, og ikke kravet om seier eller å vinne. I dette perspektivet vil man da også kunne skille mellom idrett og konkurranseidrett, hvor idrettsutøvelsen ikke trenger å være knyttet opp til en konkurranseform, men for eksempel en mosjons- eller treningsform, og blir noe man driver med i kraft av motiver som fellesskap, glede, trivsel, helse etc. Når det gjelder *athletics*⁴ derimot, er det en typisk konkurranseidrett som skiller seg fra leken idet målet er så nært knyttet opp til det å vinne en eksklusiv belønning. Toppidretten vil derfor, ifølge Keating,

nærme seg arbeidet mer enn lek, fordi den setter krav til plikt, offer og innsatsvilje.

Loland (2002b: 56–58) peker på at konkurranseidrett kan i gitte tilfeller være beslektet med leken og i andre tilfeller bli en motsetning til denne (ibid.: 32):

...kan være åpen for lek og sikte mot menneskelig utvikling. Men den kan også praktiseres som et middel til eksterne verdier som prestisje av ulike slag og profitt [...] Den sunne prestasjonskultur legger vekt på mestringsopplevelser og fellesskapsverdier og ikke resultater alene.

En dypere idrettstilnærming kan da, i likhet med barns lek, virke inn på utøverens moralske dannelse, hevder han, men det forutsetter at den gode og edle konkurransen ivaretar det han kaller en *playful competition*. Når idrett slutter å bli lek vil den også tendere til å bli unfair (Loland 2002a: 148 f). Schmitz (1988) er inne på noe lignende når han taler om at så lenge idrettsutøvelsen har i seg *the spirit of play*, at den ivaretar idrettens kjerneverdier, kan den sees på som en del av leken. Schmitz knytter her an til de aristoteliske dydene, som han mener er uttrykk for de menneskelige verdier som både lek og konkurranseidrett søker å maksimere. Derfor er idrett (og lek) en ideell virksomhet for læring av moral, ifølge ham. Det underbygger Shields og Bredemeier (1994) sin forskning, som hevder at idretten vil være karakterbyggende; den vil kunne utvikle deltakernes positive sosiale relasjoner og positive selvbilder dersom den tilstreber et mestringsorientert klima med vekt på egenverdi i aktivitetene.

I gjennomgangen av lek og idrett oppdager vi at disse kan inneha fellestrekk,

samtidig som de i andre sammenhenger, når idretten blir styrt av rene ytre insentiver, går over til å bli lekens motsetning. En interessant oppdagelse er at både lek og edel idrettsutøvelse synes å være konstituert på verdier som vi finner igjen i fair play-konseptet, som krav til frivillighet, likhet, vennskap, indre verdier og innsatsvilje.

Lek og etisk danning hos barn

Gjennom leken får barnet mulighet til å skaffe seg erfaringer med moralske handlinger. Moral er nedfellede normer og verdier i et gitt miljø eller hos personer, og kommer til uttrykk i våre handlingsmønstre (Olsbu 2009: 26). Det er i møtet mellom barnet og verden at moral oppstår og opprettholdes, ifølge Olsbu (ibid.: 24). Derfor opplever barn sin sosialiseringssprosess som en helhetlig virksomhet bestående av lek, kreativitet og moralitet (ibid.: 22). Det er gjennom barns helhetlige sosiale virke i verden, deriblant gjennom leken, forstått som en del av deres intersubjektivitet, at moraldannelse finner sted, hevder Olsbu. Forskeren Eva Johansson (2002), som har gitt flere interessante bidrag til koblingen mellom barns samspill og etikk i barnehagen, påpeker det samme: "Et barns etikk er ikke noe som er atskilt fra det barnet som gir uttrykk for etikken. Et barn er preget av sin personlige historie i familien og av samværet med andre i barnets livsverden" (2002: 31). Dette er et syn som korresponderer med tidligere nevnte antikkens danningstanke om at moralen viser seg i våre handlings(vane-) mønstre.

Ifølge Kibsgaard og Sandseter (2010: 71) tilegner barna seg slike sosiale normer

og verdier gjennom sin lekvirksomhet. Og Damon (2003) hevder at barns etikk kommer til uttrykk i barnas venns­kapsrelasjoner, som også innbefatter leken.

Barns lek i rammeplanen

Fair play-ideologien har vi sett utgjør en del av vår vestlige kulturtradisjon, nært knyttet til etiske idealer vi verdsetter i et demokratiske samfunn, som gjensidig respekt, likhet, rettferdighet, vennskap, toleranse, omsorg etc. Dette er verdier som inngår i fair play som verdikonsept. Vi kan derfor hevde at, til tross for at det bare er den organiserte idretten som har fair play-begrepet direkte knyttet til sin ideologiske overbygning, er også barnehage og skole med på å fremme fair play-ideologien. I den norske rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2011), under barnehagens verdi-grunnlag, står det at (s. 11):

Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellig. Menneskelig likeverd, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet er sentrale samfunnsverdier som skal legges til grunn for omsorg, danning, lek og læring i barnehagen.

I innledningen til avsnittet om omsorg, lek og læring, står det (s. 29):

Barns undring over handlinger og holdninger i møte med hverandre legger grunnlaget for en kritisk refleksjon

om seg selv i samfunnet. Hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er forutsetning for barns danning.

Her ser vi at leken spiller en avgjørende rolle i utviklingen av barns sosial-etiske danning. I sitatet over blir lek adskilt fra læring, sannsynligvis for å underbygge lekens egenverdi, men det utelukker ikke at planen også vektlegger leken som nytteverdi (ibid.: 16). Lek nevnes også som uttrykk for en sosial kompetanse som utvikles i alle situasjoner i løpet av dagen, og at barna derfor må få varierte samspillserfaringer (ibid.: 34). Barns lek-kompetanse konkretiseres nærmere under avsnittet om sosial kompetanse (ibid.):

Barn kan tidlig vise at de bryr seg om hverandre, løser konflikter og tar andres perspektiver. De kan ta hensyn og vise omsorg. Dette skjer både gjennom kroppslige og språklige handlinger. De må få trening i å medvirke til positive former for samhandling.

Her ser vi at rammeplanen er seg bevisst at barna på et tidlig stadium kan inneha evne til empati, og på et selvstendig grunnlag kan håndtere konfliktsituasjoner som måtte oppstå, for eksempel gjennom lek. Dette perspektivet drøftes nærmere i senere avsnitt.

Vi oppdager at rammeplanen synes å være lite eksplisitt når det gjelder koblingen mellom barns lek og etiske kompetanse. Når det står under omsorg at "personalet skal hjelpe barna til å forstå at egne handlinger kan gå ut over andre, og at ikke alle handlinger er akseptable" (ibid.: 29), vil det underforstått også gjelde barns lek siden denne dominerer barns hverdag. Under

emnet "etikk, religion og filosofi" står det at "personalet skal hjelpe barn i konfliktsituasjoner til å finne konstruktive løsninger" (Kunnskapsdepartementet 2011: 47), noe som kan antyde en nærmere kobling mellom lek og moral, men i hovedsak knytter rammeplanen den sosial-etiske danselse opp til lekens virksomhet på en indirekte måte.

Lek i et kjønnsperspektiv

Studier viser at gutter og jenters lekeuttrykk kan være ulike. Gutters lek er ofte orientert mot det "utagerende" kroppslige og det konkurrerende, mens jenter ofte har et mer kroppslig "dempet" og kontrollert lekeuttrykk (Bredesen 2004, Eide-Midsand 2007). Psykolog Eide-Midsand (2007) argumenterer for sine påstander ut fra et kjønnsperspektiv, og hevder at det voksne kvinnekjønn er med på å forme og undertrykke (gutte-)barnets mer viltre bevegelsesbehov. Han hevder at i vår pedagogiske kultur er det de kvinnelige perspektiver som dominerer, mens ingredienser i gutters nærhetsrepertoar, som dytting, brytning, dulting og boltring, defineres som problematferd og undertrykkes.

Studier i forhold til den norske barnehagen bekrefter dette (Sandseter 2009, Rasmussen 1996). Til tross for at personalet i barnehagen skal ivareta lekens mangfold, både den rolige og viltre risikoleken, har den viltre leken dårligere livsvilkår, selv om den bedre ivaretas i norske barnehager enn i en del andre land (Sandseter 2009).

Barnehagens rammeplan er tydelig på at begge kjønn skal ha varierte lekeutfordringer som også bryter med tradisjonelle kjønnsrollemønstre (Kunnskapsdeparte-

mentet 2011: 48). Å fokusere på kjønns-spesifikke ulikheter kan være med på å bevisstgjøre de voksnes egne kjønnlige blikk og hvilke tilnærming de har til barns lek. Samtidig er det viktig at leken ikke ender i kjønnsstereotyper. Det finnes mange jenter og kvinner som søker den risikofylte leken, og omvendt mange gutter som søker det kontrollerte og rolige. Det viktige i denne sammenheng er å påpeke at barn generelt også har behov for vilter og risikofylt lek, uavhengig av kjønn (Adams 2001). I en spørreundersøkelse (Kibsgaard 2003) påpeker barna at det ikke primært er kjønn som er problemet med vilter lek, men at barna har så mye mer "energi" enn de voksne.

Rødt lys og lekeslossing

Hvordan vil så fair play komme til uttrykk i barns lek? Det vil være enkelt å oppdage fair play-normer når leken er knyttet opp til idrettsleker som for eksempel ballspill eller tradisjonelle leker. Også mer tradisjonelle leker som har gitte regler knyttet til seg, som for eksempel *rødt lys*, *haien kommer* eller ulike *sisten-leker*. I slike regelleker erfarer vi at barna prøver ut de etiske grensene for hva som er tillatt og ikke. La oss ta rødt lys som eksempel.

Er det slik at dersom barna blir frarøvet ulike former for risikoleker, vil de også bli frarøvet muligheten til å utvikle (og uttrykke) fair play regler og holdninger som gjelder slik lek?

Det finnes ulike lokale varianter av denne leken, men noen felles trekk trer likevel frem. Den som leder leken har både regien

og er den som fortolker og håndhever reglene. Under slike leker oppstår det fort uenigheter: om man har overholdt reglene eller ikke, og om man har fortolket reglene riktig. Uenigheten forsterkes ved at den som forvalter reglene også kan fuske (for eksempel ved å telle for fort, snu seg for tidlig etc.) Under slike leker ser vi at barna hele tiden ikke bare driver med "kroppslig" utprøving av egne og andres grenser, men også foretar "etiske" utprøvinger av slike grenseoppganger, om man innordner seg reglene og utviser god sportsånd eller ikke. Fair play-verdiene blir slik både testet og dannet hos barna, mens de utfører lekene og fortløpende regelfortolkninger og etiske vurderinger/refleksjoner gjøres.

Men hva med den mer viltre leken i forhold til fair play? Er det slik at dersom barna blir frarøvet ulike former for risikoleker, vil de også bli frarøvet muligheten til å utvikle (og uttrykke) fair play regler og holdninger som gjelder slik lek?

Gjennom vilter risikolek prøver barna ut egne og andres strategier og krefter. På denne måten utvikler de større grad av risikomestring (Sandseter 2007). Sandseter (2011) viser også til internasjonale studier som peker på at vilter lek motiveres ut fra et behov om å være i balanse mellom trygghet og risiko. Å gå opp i slik lek trigger barnas behov for å oppleve risiko, spenning, glede, frykt og det grensesprengende.

Risikolek er ikke noe entydig begrep. Den kan deles inn i ulike kategorier, som lek med stor høyde, lek med stor fart, lek med farlige redskaper, lek nær farlige elementer, lek hvor man kan forsvinne/gå seg bort, og lek som innebærer kamp (Sandseter 2007). Alle disse variantene av risikolek kan forekomme i barns lekerepertoar. La oss se nærmere på den siste varianten, såkalt lekeslossing.

Når man observerer spontan lekeslossing hos barn kan det virke som om den ikke har noen regler eller noe ethos ved seg. Det er ikke tilfelle, ifølge Own Aldis (1975). Han hevder *play fighting* kan ha både skrevne og "uskrevne" regler for hva som er tillatt og ikke. Hadde den ikke det ville den blitt opphevet eller gått over til "ekte, brutal" kamp. Når lekeslossing tar en "alvorlig" vending, vil de andre barna som regel reagere negativt, trekke seg unna og avbryte leken, hevder han. Birgitta Knutsdotter Olofsson (1996) understreker Aldis poeng om at vilter lek også har sin struktur og sine innebygde regler, når hun benevner denne leken som en *impulsiv lek* og ikke en *kaotisk lek*, fordi det kaotiske kan gi inntrykk av at slik lek ikke har noe forutsigbart eller gjensidig ved seg.

I sin bok *Play fighting* (1975) foretar Aldis en nærmere analyse av denne leken, og viser til ulike strategier og posisjoner barn anvender når de bryter, slår og sparker. Han viser også til ulike jaktleker som barna leker, som har noe av den samme spenningen i seg. Ifølge ham vil barna gjennom slik nærkamp lære seg unike erfaringer både strategisk, mentalt, fysisk og moralsk. Gjennom fysisk kamp med andre barn vil de lære seg ikke bare å bli kjent med egne og andres fysiske krefter, men også få kjenne på, og bli bedre kjent med, de mentale spenninger og emosjoner som virker, og erfare de regler og den fair play som er innebygget i virksomheten; for hva som er akseptabel og ikke-akseptabel atferd.

Han oppfatter lekeslossing som et naturlig og instinktivt uttrykk hos barnet, som i hovedsak leder til vennskapelig og samarbeidende atferd mellom barna (ibid.). Derfor utgjør den også en naturlig del av deres lekerepertoar. Vi erfarer at barna går

opp i rolleleken: som Spiderman, kaptein Sabeltann eller Jack Sparrow utfører de sine "magiske" spark, slag, fekting og nærkamp.

Noe av kritikken mot denne form for lek er dens aggressive og utagerende uttrykksform. Gjennom egne samtaler med førskolelærere påpekes det at ikke alle barna i barnehagen klarer å holde slik lek på et "uskyldig" nivå. Noen vil også prøve ut, og gå utover, det som er akseptabelt. Birgitta Knutsdotter Olofsson (1996: 139) understreker at forskjellen mellom lek og overgrep kan være hårfin, og viser til lekeslossing som eksempel. I lekens (kampens) hete tar man kanskje for hardt i, fanger en som ikke vil bli fanget. Selvhevdelsen og egen drift kan bli for sterk og lekens krav til gjensidighet kan brytes ned, hevder Olofsson. Hun viser til Ivy Schousboe som kritiserer lekeforskere som fremmer en ukritisk idyllisering av barns lek og barn-dom. Ond handling, i betydningen å skade andre fysisk eller psykisk, kan også utarte seg i leken, ifølge Schousboe. Det ble tidligere påpekt at leken er noe autotelisk og frivillig. Vi kan kalle det en del av lekens iboende ramme. Når et barn i leken sier "stopp" når man føler det går for langt, eller noen skader seg, er man på vei ut av denne rammen for lek. Det kan fortsatt være lek for den/de som har "gått over streken" fordi de fortsatt er intensivt til stede i den, og kanskje ikke ser lekens alvorlige (virkelige) konsekvenser. Olofsson nevner et eksempel med en gutt som blir jaget av en gutteflokk som leker de er blitt en ulveflokk og skal "drepe" gutten. De jager ham inn i et hjørne, skyter på ham med "piler", stikker ham i magen med "spyd" og holder en "kniv" mot halsen hans. Gutten blir likblek av skrekk og skjelver av dødsangst. Når en voksen griper inn,

forsvarer guttene seg med at de jo bare lekte og at det ikke skjedde noe.

Det som skjer er at når guttene begynner å løpe etter gutten blir han redd på ordentlig, noe guttene ikke legger merke til. Det er nettopp denne lekens kjennetegn av hengivelse og selvforglemmelse, å "transcendere" virkeligheten, som er årsak til at leken kan ta en negativ vending, ifølge Schousboe. Derfor påpeker Hyland (1984) at leken (og idretten) setter krav til en *lydhør åpenhet (responsive openness)* hos deltagerne. Åpenheten ligger i nevnte evne til full konsentrasjon i leken, til å se de muligheter man har i forhold til lekens gitte omgivelser og i forhold til de som inngår i leken. Men denne åpenheten må også støtte seg til en form for lydhørhet eller ansvarlighet overfor motparten, en evne til empati. En slik lydhør åpenhet kan minne om fair play sitt krav om at man skal yte sitt beste, samtidig som man skal ha omsorg og følsomhet for de andre.

Når man diskuterer lekeslossing og fair play, vil det også være viktig å få frem at barn stiller ulikt hva gjelder fysiske, emosjonelle, mentale og moralske forutsetninger. Det vil bety at de vil sette ulike grenser for når de vil delta i leken, og hvor grensen går for akseptabel og ikke akseptabel lek. Psykologen Jerome Kagan (1989) har fulgt såkalte *inhibited children*, sky og engstelige barn, fra 7-8 måneders alderen og opp i voksen alder. Noen av disse fikk, ved å få gradvise utfordringer av de voksne, en mer utadrettet og trygg personlighetskarakter, mens andre forble sky og engstelig gjennom oppveksten. En utfordring vil derfor være å gi alle barna, også de usikre, passe støtte og utfordringer i forhold til slik lek, og beskytte dem mot lek-situasjoner som kan virke direkte truende. I slike situasjoner vil de usikre

være "utenfor" leken, fordi de ikke lenger opplever situasjonen som frivillig og ikke har ervervet en indre base for kontroll (Levy 1978: 15).

Det understrekes også at barna ofte selv regulerer hvor vidt de skal gå inn i utfordrende lek eller ikke, noe som skyldes at de automatisk gradvis tilpasser seg lekeutfordringer utfra egen funksjonsevne og mot. Gjennom tidligere lekerfaring er de i stand til å vurdere hva de kan mestre, og hva som er trygt og farlig (Adams 2001, Aldis 1975). Barna går inn i lek tilpasset sin egen individuelle flytzone, ifølge Csikszentmihalyi (1975), i en mellomposisjon mellom det som det enkelte barn oppfatter som passende utfordrende og trygt. Det er også da leken blir autotelisk (ibid: 49). En slik flytzone ("flow") kjennetegnes ved at det er samsvar mellom barns ferdigheter – *action capabilities*, og de utfordringer – *action opportunitites* – de står overfor. Leksituasjoner som oppleves for krevende kan da skyldes manglende egenferdigheter eller manglende åpenhet og sensitivitet hos de som er involvert i leken.

Voksnes rolle

Hvordan skal så personalet klare å bevisstgjøre og fremme gode fair play-holdninger hos barna gjennom leken, også den mer viltre risikofylte leken? Lillemyr (2011: 50) viser til Sutton-Smith som hevder at det har vært en lang tradisjon blant foreldre og pedagoger hvor de har blandet seg inn i barns lek fordi de har reagert på barns aggresjonsnivå. Derfor har man også i årevis diskutert om slik lek skal aksepteres eller ikke i barnehage og skole. Også Aldis poengterer dette, og hevder de voksne er

redd for at slik lek kan utarte seg i en mer voldelig retning, og bidra til mer aggressiv atferd seinere i livet (1975: 2f).

Brian Edmiston (2008) viser til eksempler hvor de voksne anvender sin makt og innflytelse til å enten støtte opp under eller undergrave barns leke-aktiviteter. I en av sine seinere studier av barn i Surlingham Primary viser han til en episode hvor en mor kommer inn for å besøke sin sønn på syv år, midt under en lekestund (Edmiston og Taylor 2010: 168):

She was scared by what she saw. While some children, mostly girls, walked or sat and talked, over half of the children [...] were engaged in active play. Many were running, laughing and shouting on and around their dens. Some made loud shooting noises in noisy and boisterous attack-and-defending behavior. She said to one of the adults on duty that the play was "vicious and out of control" referring to one of the older boys as a "little shit". We [...] invited her inside to discuss what she had seen: uncontrolled, dangerous behavior with no rules...

Edmiston konkluderer med at moren, til tross for at hennes respons var forståelig, hadde misforstått lekesituasjonen. Som mange andre voksne hadde hun problemer med å skille mellom virkelig vold og "forestillings-vold", et problem som også andre forskere kan vise til, ifølge Edmiston. Han konkluderer med at voksne kan bruke sin innflytelse til å gi rom for alle typer lek, hjelpe barna til å forhandle i leken, eller til å stramme inn mulighetene og forby å kontrollere barns lek. Han erfarte også at når det som regel oppstod uenigheter eller konflikter, skyldes dette begrensede res-

surser, misforståelser eller en følelse av urettferdighet, og ikke noe som lå i leken selv (ibid.: 179).

Vi har påpekt at barna til tider selv regulerer sin lekeatferd ut fra sine egne forutsetninger, og at det kan være lett for at de voksne "feiltolker" deres lekeuttrykk. En avgjørende kvalitet hos de voksne vil da være å oppøve et pedagogisk "blikk" i forhold til barns lek, og vite når de skal bryte inn i leken. Tone Sævi (2007) taler om viktigheten av den voksnes evner til å ta barnets perspektiv, at de utvikler en taktfull eller fintfølende relasjon til barnet.

Men når skal de voksne blande seg inn i barns lek? Lillemyr (2011: 51) viser til nyere studier, blant annet til den israelske førskolelærer og forsker Sara Smilansky, som påpeker at det kan være nødvendig å intervensere i barns rollelek, gi dem støtte og stimulans og trene dem i lekferdigheter, særlig barn som kan mangle grunnleggende lek-erfaringer. Vi erfarer jo at barna som begynner i barnehagen er kommet ulikt i sin utvikling av sosial og etisk kompetanse. Noen velger å leke for seg selv (leken kan også være privat), eller sammen med sine foreldre, fordi de er utrygge i forhold til de andre barna. Og konflikter kan oppstå fordi barna ikke har lært seg å dele med de andre barna, eller de ikke klarer å "vente på tur" eller er "dårlige tapere".

Ved at de voksne samtaler med dem om lekens regler og ethos, kan barna bli bedre "moralske" lekere. De voksne må også tilstrebe å ta barnets perspektiv når slike samtaler skjer. Bare ved å innta barnets perspektiv vil de kunne få nærmere innblikk i deres "leke-livsverden" og de etiske implikasjoner som utspiller seg. Vi har sett at lekens adelsmerke er dets indre anliggender, at det først og fremst er noe som utgår fra den enkelte som leker.

At etiske samtaler skjer med nærhet til leken, både i tid og rom, vil være avgjørende for at abstrakte fair play-prinsipper skal bli meningsgivende for barna. Det underbygger også fair play sin styrke, at den ikke stopper med etiske "teorier", men har sin basis i situerte, fleksible og praktiske verdier (Schmitz 1988). Å knytte konkrete leksituasjoner i barnehagen opp til praksisfortellinger, vil derfor være et godt pedagogisk grep i bevisstgjøringen av barns etiske dannelse (Olsbu 2009).

Siden leken synes å ha en så sterk betydning for barns etiske dannelse, vil det være viktig at personalet arbeider med barns lek på flere fronter. Personalet må praktisk legge til rette for barns mangfoldige lekeuttrykk, både inne og ute. Etablering av egne "leke- og bolttrerom" inne og tilgang til det frie og "uforutsigbare" utemiljøet, vil være eksempler på slike tiltak (Hagen og Sandseter 2010).

Gunnar Breivik (2001) påpeker at i en tid hvor mye av den tidligere egenstyrte løkkeaktiviteten er blitt erstattet av passive "skjermaktiviteter" og "institusjonalisert" lek, regulert av de voksne, undergraves den viltre risiko-leken og dermed også trening i å utvikle fair play-normer: "leken på løkka var en trening i samhandling, forhandlinger og avgjørelsesprosesser" (Breivik 2001: 15). Derfor trenger vi en *utfordringspedagog* i dagens barnehage og skole, som tar denne "frie leken" på alvor, hevder han. Egne erfaringer med løkkeaktiviteter i oppveksten, som fotballspill på den lokale grusbanen, cowboy og indianere på "haugen" bak lavblokken, eller gjemsel når mørket senket seg, var alle uttrykk for en blanding av lek og konkurranse uten innblanding av de voksne, hvor regler og holdninger for fair play ble utviklet. Men slike løkkeaktiviteter kunne også være regulerte

”gatekamper”, eller mer alvorlige slosskamper på skoleplassen, som viser at fair play-kodene også ble satt på prøve og til tider ”underminert”. Det avgjørende premiss for at barn skal få mulighet til å utvikle fair play normer i leken, synes å være at de får utfoldet seg i en lek som setter krav til både støtte og frihet. Gjennom den regulerte voksenstyrte leken vil barna få mulighet til å lære seg de leke-signaler som gjelder, som i neste omgang kan fungere som en trygg ramme rundt den frie leken som bidrar til å fremme autonomi og selvstendighet.

Sluttord

Lek er en forutsetning for barns dannelse på flere områder. Som regel pekes det på kompetanseområder som omfatter de motoriske, psykologiske og sosiale forhold. Når det gjelder legitimering av vilter lek er denne vanligvis eksplisitt knyttet opp til barns motoriske utvikling, eller utvikling av risikohåndtering (Moser 2010, Boyesen 1997).

Lekdiskursen knytter også vanligvis opp til barns kropp/fysiologi/motorikk eller til barns psykologi (Adams 2001), og mindre til de eksplisitte etiske og moralske aspekter. Det etiske perspektivet er inne i lekdiskursen, men det er ofte i forbindelse med de voksnes tilnærming til barns lek, for eksempel at det er uetisk å ”begrense” barns lekeutfordringer (Bredesen 2004, Eide-Midtsand 2007). Når Boyesen (1997) taler om at økt risikohåndtering bare kan skapes, paradoksalt nok, ved at man utsetter seg for fare, sikter hun først og fremst til det fysiske og mentale aspektet. Men det kan synes som om denne innebygde logik-

ken vedrørende risikohåndtering også gjelder på det moralske område. Når barn trener på lekeslossing vil de bli tryggere og modigere i ”konflikt-situasjoner”, fordi de også har erfart og innarbeidet gjeldende koder og normer for fair play.

Vi har pekt på at barnehagen bygger sin virksomhet på verdier som fair play-konseptet målbærer. Selv om det først og fremst er den organiserte idretten som har knyttet til seg dette konseptet, ser vi at viktigheten med å fremme sunne lek-holdninger også er noe barnehagens rammeplan vektlegger. Når barn lærer seg å overholde regler, å vente på tur og ikke ”fuske”, er dette kvaliteter vi alle tilstreber fordi det handler om krav til redelighet, omsorg, rettferdighet og ærlighet. Å være bevisst på, og fremme, fair play-verdier gjennom en mangfoldig og sunn lek-kultur i barnehagen, vil også kunne bidra til bygge opp under seinere idrettsdeltagelse som målbærer slike idealer. Idrettens store frafall i 15- 6-årsalderen skyldes blant annet et for prestasjonsorientert og for lite dannelsesorientert idrettsklima (Stornes 1996). Arbeidet med idrettsbarnehager (Brus 2005) er også med på å aktualisere fair play-konseptet inn i en barnehagekontekst.

Vi har sett at gjennom å tilegne seg fair play-verdier, ikke minst gjennom den viltre og konfliktorienterte leken, vil barna kunne utvikle en praktisk sosial-etisk kompetanse. En slik tilnærming til barns sosial-etiske dannelse vil også kunne skape konsensus mellom liv og lære, slik at en autentisk moral hos barnet kan utvikles.

Noter

¹ *Idrett* knyttes vanligvis til en gitt idrettsgrens virksomhet hvor det skjer en form for måling, sammenligning og rangering mellom utøvere i henhold til prestasjoner basert på kroppslige bevegelsesferdigheter (Loland 2002b: 26). *Sport* brukes i det daglige språk synonymt med idrett, men er organisert innenfor aktiviteter som tar i bruk hjelpemidler, som for eksempel motorsport. En idrettsaktivitet kan også være treningen og forberedelser til selve konkurransen, og Loland utvider derfor definisjonen til å gjelde "alle former for utvikling i og praktisering av ferdigheter knyttet til idrettsgrenene". Idrett forstått som konkurranseidrett vil være denne artikkelen sitt hovedfokus.

² *Agon* er gresk for *kamp, konkurranse, veddeløp*, og går tilbake til antikkens leker hvor det var om å gjøre å bli best mulig eller å vinne og gjennom det få ære.

³ Begrepet *sport* kommer fra det gammelfranske *desporter* som bokstavelig betyr *å bære vekk*, i betydningen å komme seg vekk fra arbeidet. Vi ser at denne betydningen ligger tett opp til Huizinga sin forståelse av leken som "ikke-arbeid".

⁴ Begrepet *athletics* har sin språklige bakgrunn i det greske verbet *athlein* som kan oversettes med *kjempe om en belønning* og avsluttet ved juletider. Siden den mest intense perioden varte fra januar til juni er det den jeg skriver om. Førskolelærerne har gitt sin tilslutning til at jeg skriver om prosjektarbeidet, og de har lest og kommentert tidligere utkast til denne artikkelen.

Litteratur

- Adams, J., 2001. *Risk*. London: Routledge.
- Aldis, O., 1975. *Play Fighting*. New York: Academic Press.
- Aristoteles, 1999. *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Boyesen, M., 1997. *Den truende tryggheten. Barneulykker, foreldres forebygging og risikoopplevelse*. Trondheim: NTNU, Trondheim. Norges tekniske naturvitenskapelige universitet. Doktorgradsavhandling.
- Bredesen, O., 2004. *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?*. Oslo: Cappelen.
- Breivik, G., 2001. *Sug i magen og livskvalitet*. Oslo: Tiden.
- Breivik, G., 2009. Idrett og etikk – en oversikt over hovedtemaer i den idrettsfilosofiske diskusjon 1980–2007. *Tidsskrift for Teologi og Kirke* 1: 2–26.
- Brus, A., 2005. *Tagfat nu! En rapport om idrætsbørnehaver og børnehavedræt*. Valby: BUPL.
- Caillois, R., 1961. *Man, Play and Games*. New York: The Free Press.
- Csikszentmihalyi, M., 1975. *Beyond Boredom and Anxiety. Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Damon, W., 2003. *Børn og moral*. København: Reitzel.
- Dewey, J., 1909. *How We Think*. New York: D.C. Heath & Company.
- Dürriegl, M.-A., 2003. Kalokagathia: beauty is more than just external appearance. *Journal of Cosmetic Dermatology* 1: 208–210.
- Edmiston, B., 2008. *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*. New York: Routledge.

- Edmiston, B. og Taylor, T., 2010. Using power on the playground. I: L. Brooker og S. Edwards, red. *Engaging Play*. Berkshire: Open University Press: 166–181.
- Eide-Midsand, N., 2007. Boltrelek og lekeslossing:II. Om å gi gutter rom til å være gutter. *Tidsskrift for norsk Psykologiforening* 44(12): 1467–1474.
- Hagen, T. og Sandseter, E., 2010. Bevegelseslek i innemiljø. In: E. Sandseter, T. Hagen og T. Moser, eds. *Barnas barnehage 3. Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal, akademisk: 311–324.
- Huizinga, J., 1955. *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Hyland, D. A., 1984. *The Question of Play*. New York: Paragon.
- Johansson, E., 2002. *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kagan, J., 1989. *Unstable Ideas. Temperament, Cognition, and Self*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Keating, J., 1995. *Sportsmanship as a Moral Category*. *Philosophic Inquiry in Sport*: 144–151.
- Kibsgaard, S., 2003. Barn på Cuba og i Norge. *Barn* 1.
- Kibsgaard, S. og Sandseter, E., 2010. Bevegelseslek i barnekulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold. I: E. Sandseter, T. Hagen og T. Moser, red. *Barnas barnehage 3. Kroppslighet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag: 35–79.
- Kohn, A., 1986. *No Contest: The Case Against Competition*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kunnskapsdepartementet, 2001. St.meld. nr.14 (1999–2000). *Idrettslivet i endring. Om statens forhold til idrett og fysisk aktivitet.*, Oslo: Kulturdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Levy, J., 1978. *Play Behavior*. New York: Wiley.
- Lillemyr, O., 2011. *Lek på alvor*. 3 ed. Oslo: Universitetsforlaget.
- Loland, S., 2002a. *Fair Play in Sport: a Moral Norm System*. London: Routledge.
- Loland, S., 2002b. *Idrett og etikk – en innføring*. Oslo: Akilles.
- Loland, S. og McNamee, M., 2000. Fair play and the ethos of sports: An eclectic philosophical framework. *Journal of the Philosophy of Sport* 27:63–80.
- Moser, T., 2010. Barns kroppslighet som del av barnehagens helhetlige dannelsesoppgaver. I: E. Sandseter, T. Hagen og T. Moser, red. *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag: 22–42.
- NIF, 2007. *Idrettspolitisk dokument. Tingperioden 2007–2011*, Oslo: Akilles.
- NIF, 2008. *Lovhefte. ajourført per 1. januar 2008*. Oslo: NIF.
- Olofsson, B., 1996. *De små mästartarna : om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS-förlaget.
- Olsbu, R., 2009. *Barns moraldannelse gjennom lek*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pawlenka, C., 2005. The idea of fairness: A general ethical concept or one particular to sports ethics? *Journal of the Philosophy of Sport* 32: 49–64.
- Rasmussen, T., 1996. *Orden og kaos. Elementære grunnkrefter i lek*. Forsythia.
- Renson, R., 2009. Fair play: Its origins and meanings in sport and society. *Kinesiology* 41: 5–18.
- Sandseter, E., 2007. Categorixing risky play – How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal* 15: 237–252.
- Sandseter, E., 2009. Affordances for risky play in preschool – the importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal* 36: 439–446.

- Sandseter, E., 2011. Den risikofylte lekens vilkår. *Barnehagefolk*: 27–31.
- Schmitz, K., 1988. *Sport and Play: Suspension of the Ordinary. Philosophic Inquiry in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shields, D. og Bredemeier, B., 1994. *Character Development and Physical Activity*. Champaign, IL : Human Kinetics. 19
- Stornes, T., 1996. *Toppidrett og verdiforankring. Om holdninger og handlinger blant idrettsutøvere på et håndballag i eliteserien*, Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Sævi, T., 2007. Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O. M. Kaldestad, red. *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget: 107–131.

Ove Olsen Sæle, Norsk Lærerkademi, Høgskolen, Postboks 74, NO-5812 Bergen, Norge
E-post: Ove.Saele@NLA.no