

## R

# Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger og fritidshjem

**Maria Øksnes, Agneta Knutas, Ann Ludvigsson, Carin Falkner og Bjørg Kjær**

### Sammendrag

I en kommentar til Barnekonvensjonens artikkel 31 advarer FN (2013) mot et økende læringstrykk. En konsekvens av dette er at vilkårene for den frie, spontane leken forringes og at barns frie lek settes under press. Med dette som bakteppe vil vi gjennom en inn- og utlesning undersøke hvordan lekens rolle i skolefritidsordningen/fritidshjem kan forstås i styringsdokumentene i Danmark, Norge og Sverige. Vår innlesning viser at det finnes tolkningsrom som åpner for å forstå styringsdokumentene ut fra et dominerende perspektiv på lek som noe instrumentelt. Utlesningen viser at tvetydigheten også inviterer til en perspektivforskyvning der lek kan betraktes som noe som har egen verdi.

### Abstract

In a general comment on article 31 UN (2013) warns against an increasing pressure for learning. A consequence of this is that children's free spontaneous play is marginalized and that children's spontaneous play is under pressure. With this as our backdrop we will do a close reading of how play is presented in the official documents regarding children's institutionalized leisure in after-school programs in Denmark, Norway and Sweden. Our reading shows that there is room for interpretation and that the official documents are open to an understanding of play as something instrumental. This is in line with what we interpret as a dominating perspective on play. Our reading also shows that the documents are open to a change of perspective where play is regarded for its own value.

## Innledning

Skolefritidsordningen (SFO) i Danmark<sup>1</sup> og Norge, samt fritidshjem i Sverige og Danmark ser ut til å regnes som sentrale arenaer for videreføring av bestemte lærings- og undervisningsorienterte pedagogiske prosjekt. Fra politisk hold uttrykkes en betydelig interesse for barndommen og lekens potensiale med tanke på tidlig innsats og støtte til skolelivet. Barnekonvensjonen slår i artikkel 31 fast at barn har rett til hvile, lek og fritid. I en generell kommentar til denne advarer De

Forente Nasjoner (FN) (United Nations 2013) eksplisitt mot et økende læringstrykk og vektlegging av formell akademisk suksess i barns liv. De skriver: "For many children within both rich and poor countries, child labour, domestic work, or increasing educational demands serve to reduce the time available for enjoyment of these rights (United Nations 2013: 4)." En konsekvens av dette er at vilkårene for den frie, spontane leken forringes og at barns frie lek, ifølge FN, er under press.

Tidligere var gaten et populært sted for barn å leke. Barndommens gate er nå i stor

grad flyttet inn i institusjonene (Andersen og Kampmann 1996) der det også er heftet ulike pedagogiske målsetninger til lek. Lekforskeren Brian Sutton-Smith (1997) hevder at få stiller spørsmål ved institusjonaliseringen av barns lek: pedagogiske inngrep som kan forstyrre barns tid til selvforvaltning. Dette underbygges av nordiske lekforskere som Rasmussen (2001), Mouritsen (1996), Andersen og Kampmann (1996), Steinholt (1998), Øksnes (2008 2010), Øksnes og Sundsdal (2014). Vårt utgangspunkt er at lek er en sentral del av (fri)tiden barn tilbringer innenfor institusjonelle rammer i de tre skandinaviske landene.

*I den grad investeringer gjøres dreier det seg hovedsakelig om tilbudet av organiserte aktiviteter.*

Torstenson-Ed og Johansson (2000) skriver at det finnes lite systematisk dokumentert kunnskap om innhold i SFO/fritidshjem i Norden og at det er behov for en samordnet innsats for å studere innhold og kvalitet i SFO/fritidshjem. På bakgrunn av kommentaren fra FN ser vi fornyet grunn til å undersøke lekens rolle for mål og innhold i SFO/fritidshjem. FN hevder at lav anerkjennelse av artikkel 31 resulterer i svak eller ikke-eksisterende lovverk for å beskytte bestemte former for lek. I den grad investeringer gjøres dreier det seg hovedsakelig om tilbudet av organiserte aktiviteter. Det poengteres at det er like viktig å skape tid og rom for spontan lek. Ifølge FN truer en rekke faktorer barns lek i visse land som for eksempel krig og fattigdom. I tillegg finnes det i velferdsland, som de skandinaviske, andre faktorer som vi åpenbart ikke oppfatter som en trussel mot barns lek: en økende tendens til å organisere barns liv,

deres lek og fritid, og målrettet å knytte organiseringen til utdanningsmessige krav (United Nations 2013).

I denne artikkelen spør vi hvordan bestemte forståelser av lek kan virke styrende for eller åpne opp for tolkninger av styringsdokumenter. Vi fokuserer på de skandinaviske landene siden det finnes visse likhetstrekk i utviklingen av SFO/fritidshjem i de tre skandinaviske landene (Torstenson-Ed og Johansson 2000). Hensikten er å undersøke styringsdokumentenes beskrivelser av mål og innhold for SFO/fritidshjemsvirksomheten i de tre skandinaviske landene med vekt på hvordan vi kan forstå lekens rolle i barns institusjonalisert fritid. Som et bakteppe for vår lesning av sentrale styringsdokumenter i de tre skandinaviske landene vil vi presentere to hovedperspektiver på lek. Innenfor det ene perspektivet forstås lek som et nyttig middel for å nå bestemte mål knyttet til barns utvikling og læring, det vil si nytteverdi. Det dreier seg om det Steinholt (1998) kaller et instrumentelt blikk på lek, et perspektiv som undergraver lekens egenverdi. Det andre perspektivet fremmer lekens egenverdi og betydningen av det som skjer og som gir mening for barn her og nå (Rasmussen 2001). Disse to lekperspektiver er vår utdypning av de forståelser av lek som FN i grove trekk skisserer i sin kommentar.

Vårt analytiske grep i denne artikkelen består av å gjøre en innlesning og en utlesning (jf. Säfström 1999). I innlesningen beskriver vi hvordan lek fremstilles i de skandinaviske landenes styringsdokumenter. Vi spør hvorvidt det vil være nærliggende å tolke tekstene ut fra det rådende syn på lek som nyttig. I utlesningen gjør vi en perspektivforskyvning der vi setter søke-lyset på utdanningenes formål i de tre landene og drøfter denne opp mot FNs kommentar og det mindre anerkjente synet på

lek som noe som har egen verdi. Vi forholder oss kun til tekster og gjør ingen eksplisitte forsøk på å dra slutninger til pedagogisk praksis annet enn å drøfte hvordan styringsdokumenter bidrar til å skape og opprettholde dominerende verdensbilder. Vi vil starte med å gjøre rede for vårt metodologiske utgangspunkt.

## Metodologisk tilnærming

I denne artikkelen undersøker vi hvordan lekens rolle kan forstås i de skandinaviske landenes styringsdokumenter for SFO og fritidshjem. Med bakgrunn i filosofen Michel Foucault (1980) er det ofte slik at noen måter å forstå et fenomen på (her: lek) på vil få større innflytelse enn andre. Når det gjelder offentlige tekster kan vi snakke om en regelbundenhet der en måte å betrakte verden på kan resultere i et normativt verdensbilde. Språkhandlinger i offentlige dokument skaper og gjensker ofte et verdensbilde som fremtrer som absolutt og innlysende (Säfström 1999): "den berövar det konfliktfyllda och problematiska varje livsrum" (Thavenius 1999: 145) – for eksempel forståelsen av at barns lek skal ha en eller annen nytteverdi.

Dominerende verdensbilder konstitueres alltid av makt (Foucault 1980) og styringsdokumenter har samfunnets maktfulle institusjoner som avsender. Offentlige dokumenter er ofte skrevet med politiske visjoner som grunnlag. På samme tid er offentlige dokumenter en del av den politiske og faglige kampen om hvilken rolle barns lek og fritid skal ha i utdanningssystemet. Det betyr at dokumentene i stor grad er gjenstand for forhandlinger og kompromisser. Derfor vil tekstene skrives i et språk som fremstår som objektivt og nøytralt, som gir inntrykk av å beskrive virkeligheten om lek og barns fritid slik den

faktisk er, men samtidig vil formuleringer være vage og tvetydige. Dette åpner for tolkningsrom (Thavenius 1999).

Som vi har antydnet innledningsvis er den dominerende måten å forstå lek på innenfor det pedagogiske fagfeltet knyttet til et nytteperspektiv. Vår egen erfaring gjennom vår utdanning og sosialisering til fritidspedagoger og forskere er at vi lett henfaller til den rådende måte å forstå, tenke og snakke om barns lek, noe som kan ha sammenheng med at vi hadde få eller ingen fagtekster i studietiden som ga oss noen alternative perspektiver på lek. Vi ønsker gjennom vår lesning å utfordre snevre tolkninger av lek og vise at det finnes flere måter å forstå lekens rolle i styringsdokumentene.

I denne artikkelen gjør vi en tolkende lesning (Säfström 1999). Ifølge Säfström (1999) kan tekster forstås på minst to måter. For det første kan dens meningsinnhold forstås på egne premisser gjennom kultur, sammenheng og konvensjon. Det er med andre ord viktig å plassere teksten i sin historiske og politiske kontekst, dvs. en *innlesning* (Säfström 1999). Dette innebærer at vi kan snakke om en form for intertekstualitet. Vi leser og tolker styringsdokumentene med bakgrunn i andre tekster fra offentlige myndigheter som tydeliggjør tolkninger, eller fra forskere som uttrykker sine faglige perspektiver (Alvesson og Sköldberg 2008). Ofte vil de som fører ordet i den pågående samtalen om barns lek i den institusjonaliserte fritiden være de som underbygger den dominerende forståelsen av lek (Foucault 1980).

For det andre kan teksten forstås på andre premisser enn dens egne. Det vil si at teksten plasseres i en annen sammenheng enn den konvensjonelt skal forstås i, for eksempel i forhold til en teori, et perspektiv eller et annet språkspill enn det teksten inn-

går i. Det handler om en perspektivforskyvning eller en *utlesning* (Säfström 1999). Konteksten er ikke absolutt og uforanderlig. Vi utfordrer for eksempel våre vante måter å forstå lek på gjennom andre tekster vi har fått tilgang til som belyser andre forståelser av lek enn de som dominerer. Ved å plassere styringsdokumentene i en ny kontekst ønsker vi å rekontekstualisere dem (Alveson og Sköldberg 2008).

*Det er snakk om en form for målretting der voksne ønsker at barn skal leke for å bidra til å nå et bestemt pedagogisk mål.*

Vår analyse av styringsdokumentene består av to deler. Den første delen er en innlesning der vi vektlegger å bli kjent med tekstene og deres meningsbærende element i relasjon til andre offentlige tekster. Denne delen vil i hovedsak være beskrivende. I andre del gjør vi en utlesning der teksten leses i relasjon til det vi anser som en perspektivforskyvning i forståelse av lek der det legges vekt på *egenverdien*, fremfor nytteverdien. Hva innebærer de to perspektivene på lek som vi legger til grunn for henholdsvis vår inn- og utlesning?

## Perspektiver på lek

I det følgende presenteres ulike syn på lek som kan sies å utkrystallisere seg i to hovedperspektiv på lek. Fokus i vår teoretiske fremstilling av lek er å få frem hvordan leken som noe nyttig kan hevdes å være den dominerende forestilling om lek og hvordan et perspektiv på lek som noe som har egen verdi har vært underkommunisert.

Den samfunnsmessige konstruksjon av barndommen har ført til en idyllisering av barndom, hvor fritid ikke har vært et

sentralt spørsmål, fordi vi i moderne vestlige demokratiske samfunn knytter barndom nettopp til det å være fri fra tradisjonelt arbeid: Barn skal leke. Det tas ofte som en selvfølge at barn lever i en fritidsone hvor de kan leke og gjøre hva de vil. Likevel ser barns fritid og lek ut til å underlegges forestillingen om det arbeidende menneske. Dette henger i stor grad sammen med at den moderne fritidsdiskursen har knyttet seg tett til leken på grunn av de positive egenskapene som assosieres med den (Øksnes 2008). Sutton-Smith (1997) skriver at det har vært viktig for mange teoretikere å vise at barn lærer noe nyttig gjennom leken: "Most educators over the past two hundred years seem to have so needed to represent playful imitation as a form of children's socialization and moral, social, and cognitive growth that they have seen play as being primarily about development rather than enjoyment" (Sutton-Smith 1997: 9f). Dette underbygger FN sitt poeng om at lekens betydning for barns glede og velvære er underkommunisert.

De fleste lekstudier har beskjeftiget seg med hvordan barn kan få mest mulig utbytte av leken. Ifølge Lillemyr (2001) gjør lekens egenart, og trolig aller mest frivilligheten (frihetsaspektet), at leken må anses som nyttig for pedagogikken. Nært knyttet til dette synet på lek, *fremskrittsretorikken*, ligger at voksne ønsker å kontrollere og overvåke barns lek. Målet er å føre barn inn i en bestemt lekkultur som anses som god for barn, det vil si at leken kan bidra til en eller annen form for læring eller utvikling: at lek forbereder barn til å leve et voksent liv. Sutton-Smith hevder at selv de som i nyere tid påpeker at de respekterer barnas rett til å leke, ønsker å organisere den på en eller annen måte.

Innenfor et pedagogisk klima som er opptatt av resultater, målinger, testing og

ansvar har det vært nødvendig å knytte leken til læringsrelevante erfaringer eller en form for utvikling for å kunne sikre og gi den en begrunnet plass i våre utdanningsinstitusjoner (jf. Moyles 1996). Underforstått her ligger forestillingen om at leken ikke ensidig er en spontan barnlig aktivitet og at barn trenger å lære å leke riktig, dvs. slik at leken blir nyttig for barns læring og utvikling. Denne tankegangen innebærer at vi tror vi på forhånd kan planlegge hva som skal komme ut av barns lek. Det er snakk om en form for målretting der voksne ønsker at barn skal leke for å bidra til å nå et bestemt pedagogisk mål. Leken innleires på denne måten i en instrumentell tankegang hvor den hovedsaklig forstås som et middel. Innenfor en slik tankegang vil voksnes rolle være å gå inn og styre barns lek i den retningen de synes leken bør ha, slik at den ikke blir for vill, slik at alle barna får være med å leke, slik at barna lærer eller utvikler seg slik det er forventet ut fra deres alder, slik at leken ikke blir for gjentakende, men heller nyskapende og kreativ. Det er med andre ord snakk om det enkelte kaller en "lekinn- gripenpedagogikk" (jf. Lindqvist 1995).

Med bakgrunn i et forskningsmessig perspektiv på lek som kulturfenomen vil vi hevde at leken mest sannsynlig slutter å være lek når vi forsøker å gjøre den til et middel for noe annet. Når voksne forsøker å knytte barns lek til formålverden og til en nytteverdi kan voksne med Hans-Georg Gadamer (2007) ord karakteriseres som *lekfordervere*. Douglas Kleiber (1999) kritiserer det romantiske perspektivet på lek som vektlegger de positive sidene og undertrykker lekens dionysiske karakter:

Indeed, play has been discussed as a means of preparation for adulthood, a kind of 'anticipatory socialization'. Children play the roles of adulthood-

mother, doctors, teachers (...) Not surprisingly, there is little evidence that children play intentionally to prepare themselves for the future; children are present-centred in their play. Nevertheless, the developmental advantages of play are sufficient to persuade parents and educators to go to great lengths to facilitate it (Kleiber 1999: 68).

Også Flemming Mouritsen (1996) er kritisk til å knytte barns lek til formålverden gjennom å gjøre lek til et instrument for læring og skriver at man leker ikke for å lære – man lærer for å leke. At det så finnes biprodukter i form av motoriske, sosiale eller kognitive kompetanser er en annen sak.

For Sutton-Smith (1997) fremstår lek som et grunnleggende *irrasjonelt fenomen*, det vil si for eksempel preget av kaos, ubestemmelighet og motstand. At lek er et irrasjonelt fenomen innebærer at det er noe som barna gir seg selv, det er ikke en lek voksne kan planlegge for barna. Det er en lek som ikke lar seg timeplanfeste, som ikke lar seg avgrense i rom. Det er snakk om en lek som ikke kan foreskrives eller styres inn mot bestemte pedagogisk mål. Det kan se ut til at det ofte er leken som styrer barna. Det er en lek som ikke lar seg forby. Et perspektiv på lek som et irrasjonelt fenomen innebærer at barn glemmer tid og sted; eller med Gadamer's ord: at de som leker blir lekt av leken (Gadamer 2007).

Sutton-Smith (2008) hevder at barn gjennom leken utvikler et indre, subjektivt liv – en følelse av hva det vil si å være meg. Dette gir leken et eksistensielt skjær over seg. Normalt sett overføres lekens positive gleder til våre følelser om resten av vår hverdagseksistens. Dette gjør det mulig å leve et mer fullverdig liv. Sutton-Smith antyder at det er på denne måten lek forfrisker, forøker og beriker våre liv. Han

sammenlikner lek med sex og hevder at sex har verdi for dens egen skyld, men den tjener likevel en evolusjonær hensikt. På samme måte er det å leke en fornøyelse i sin egen rett, samtidig som den gir følelsen av at livet er verdt å leve. Det handler om hvor viktig en generell godfølelse i livet er for evnen til å opprettholde livet. Det er altså en forståelse av at lek er sitt eget særegne fenomen, noe som er verdifullt i sin egen rett. Et slikt syn på lek er i tråd med kommentaren fra FN<sup>2</sup> hvor vi kan lese at den lek som er under press er den leken som har en egenverdi for barnet. Lekens egenverdi knyttes til den umiddelbare glede og lykke, fornøyelse og velbehag barna finner i den.

I kommentaren fra FN kan vi også lese at barn har rett til tid for seg selv der ingen voksne organiserer eller kontrollerer dem. Det handler om en tid der barna kan være frie fra ethvert krav, frie til å gjøre "ingenting" og det påpekes at mange voksne mangler en forståelse som gjør oss i stand til å støtte barns lek og samspille med dem på en leken måte. Med utgangspunkt i en kulturrelativ forståelse av lek vil det være grunnleggende at vi voksne må forholde oss til lek på barnas eller lekens vilkår eller premisser. Det er viktig å merke seg at et forsvar for den spontane leken og dens egenverdi ikke nødvendigvis betyr at voksne skal holde seg borte fra barn. Snarere kan det forstås i retning av å fremme det Friedrich Fröbel kalte *Spielpflege*. For ham dreier det seg om å vise omsorg for leken slik at den aldri kommer i andre rekke. Pedagoger må være *lekberikere* som først og fremst beriker og intensiverer leken (Brønstad og Øksnes 2014).

Andersen og Kampmann (1996) skriver at det er vanskelig å si noe entydig og sikkert om voksnes betydning for barn, at det er begrenset hva voksne kan forvente å lære barn direkte i deres samspill. Noen av

verdens fremste kognisjonsforskere har uttrykt bekymring for barns spontane lek, men også for barns spontane læring. Alison Gopnik (2011) har sammen med Laura Schultz gjennomført eksperimenter med barn som ble undervist i hvordan de skulle leke med leketøy på bestemte måter. Resultatet var at de som ble undervist lekte med leketøyene på mer begrensede måter enn de som fikk utforske og leke med dem på egen hånd. Det å strukturere barns læringserfaringer trenger med andre ord ikke å virke mer effektivt eller i tråd med hensikten.

Vi følger Sutton-Smiths (1997) resonanement om at jo mer barn får leke sammen desto bedre blir de til å skape fantasifulle sosiale kulturer, men også Vygotskij (jf. Lindqvist 1995) som påstår at voksne ofte er mer fantasifulle enn barn, fordi de har flere erfaringer. Voksne kan delta i og berike barns lek med bakgrunn i sine erfaringer – ikke for å styre leken inn mot mål utenfor leken, men for å intensivere leken og fordi de selv synes det er morsomt å leke. Ved å åpne for nye og varierte erfaringer kan voksne inspirere barn til å leke. FN understreker at den betydningen lek har for barns velvære og glede er underkommunisert og dårlig forstått. Dette tydeliggjøres i og med at politikere krever mer formell læring og at lekens rolle reduses til et pedagogisk middel. La oss undersøke hva styringsdokumentene i Danmark, Norge og Sverige uttrykker om lekens rolle i SFO/fritidshjem.

## Innlesning: Lekens rolle i SFO/fritidshjem i Skandinavia

Skolefritidsordnings- og fritidshjemsvirkosomheten er en frivillig pedagogisk<sup>3</sup> gruppe-virkosomhet for skolebarn til og med tolvårsalderen der elevene forventes å leke og delta i fritidsaktiviteter. I denne delen av

artikkelen vil vi lese styringsdokumentene for denne virksomheten inn i den historiske og politiske konteksten ved hjelp av en form for intertekstualitet. Vi innleder med en kort historikk rundt de skandinaviske landenes SFO- og fritidshjemsvirksomhet med fokus på aspekter vi mener har betydning for forståelse av lekens posisjon. Deretter beskriver vi hvordan vi oppfatter at styringsdokumentene, som er politisk motiverte, fremstiller lekens rolle i SFO og fritidshjem.

### Historisk bakteppe

I både Danmark, Norge og Sverige førte den industrielle utviklingen på 1960-tallet til at kvinner gikk ut i arbeidslivet. Argumentene for etablering av fritidshjem, som ikke var lokalisert i skolene, var motivert ut fra et økende samfunnsmessig krav og behov for et alternativt tilsynstilbud utover undervisningstiden for barn i småskolealder. Der skulle barna i "hjemlige" omgivelser få muligheter til å *leke, gjøre lekser og andre ting som de ellers ville ha gjort etter endt skoledag* (Hviid, Gammelgaard og Bak 2012, Johansson 2011, Øksnes 2008).

I Danmark skjedde det i løpet av 1970-tallet en målrettet endring i daginstitusjonenes oppfattelse av seg selv. I vuggestue, barnehager og fritidshjem ble pedagoger oppmerksomme på at de stod overfor en utviklingsoppgave i forhold til barn: en samfunnsmessig oppgave for å sikre høy kvalitet i hverdagen for barnas skyld, og for fremtiden. I 1974 kom daginstitusjonene over til finansloven og ble en offentlig utgift. Politikerens fokus rettes dermed inn mot drift. Kort fortalt hadde dagtilbudets tilblivelse praktiske og økonomiske mer enn pedagogiske årsaker. Fritidshjemmene har derimot hatt sterke ambisjoner både pedagogiske og sosialt (Hviid, Gammelgaard og Bak 2012).

I Danmark har feltet for skolebarns institusjonaliserte fritidsliv inngått i en stor slått lovendring de siste årene. Den profesjonelle identiteten hadde sitt grunnlag i en ikke-lærings logikk, og fokuserte på sosial kompetanse, kultur, glede, lek og frihet (Kjær 2011). Siden 1984 har denne tradisjonen vært under økende press etter at Skoleloven av 1984 etablerte SFO som en del av skolens aktiviteter tenkt som en tilsynsordning der barn først og fremst kunne *leke og gjøre hva de vil*. Siden 2009 har SFO fått en direkte forpliktelse til å medvirke til oppfyllelse av folkeskolens formål (BEK nr 550 av 18/06/2009 §1).

Som i Danmark var også fritidshjemmene i Norge forløpere til SFO. Fra midten av 1970-årene ble skolen utsatt for stadig økende kritikk, og det kom krav om å heve kvaliteten. For å kvalitetssikre skolen ble det foreslått å senke alderen for skolestart til seks år og utvide antall undervisningstimer. Det innebar at man var avhengig av å etablere en tilsynsordning i større omfang. I forbindelse med innføring av skolestart for seksåringer i 1997 ble kommunene i Norge pålagt å ha et tilbud om SFO for de yngste barna i skolen (Øksnes 2008).

*Integreringen av virksomhetene ble ansett som viktig for å skape en helhet i den pedagogiske virksomheten for barns utvikling og læring.*

Det ble gjort oppmerksom på at SFO ikke skulle være noen forlengelse av skoledagen, men at virksomheten i de to institusjonene bør samordnes i forhold til formål. Barnas *muligheter for frilek, aktiviteter, arbeidsoppgaver og utvikling sosialt og personlig* skal ivaretas, men ble legitimert med at det var til nytte for skoledagen (Telhaug 1992). I

Norge (og Sverige) har det i lang tid vært bred politisk enighet om at heldagsskole er et mål. SFO er tenkt som en integrert del av denne skolen, men i debatten om innhold vektlegges fra politisk hold flere timer i norsk, matematikk og engelsk (Øksnes 2008).

I Sverige vokste fritidshjemmene frem parallelt med store grunnskolereformer. Ved innføringen av mål- og resultatstyring på 1990-tallet fikk førskoleklassen, fritidshjemmet og skolen en felles læreplan: Lpo 94. Integreringen av virksomhetene ble ansett som viktig for å skape en helhet i den pedagogiske virksomheten for barns utvikling og læring. Et team med ulike lærerkompetanser ble satt som forutsetning for å sette den nye læreplanen ut i praksis (SOU:1997: 21). I *Växa i Lärande*, utredningen som gikk forut for revideringen av Lpo 94, ble det ført inngående diskusjoner omkring den terminologi som anvendes av respektive virksomheter (SOU 1997: 21). På den ene siden snakket man om *skole, lærer, eleven og undervisning*. På den andre om *fritidshjem, barn, fritidspedagog og virksomhet*. Diskusjonen dreide seg om fritidspedagogene skulle kunne bevare sin yrkesidentitet og oppgaver.

Frykten for skolepedagogikkens dominans i Sverige så ut til å være berettiget. Det gikk mot en voksenstyrt skolarisering (Skolverket 2001), som går på tvers av det reformen 1998 (SKOLFS 1998: 15) forespeilet med lek, skapende og eksperimenterende virksomhet og utforskning. Skolen fikk et mer emneinnrettet kunnskapssyn. En viss helhetstanke synes å ha vunnet frem. Et eksempel er at man ikke lengre betegner de som er utdannet for å arbeide i fritidshjem som pedagog, men som lærer i fritidshjem (fra 2001).

På bakgrunn av denne korte historiske kontekstualiseringen kan vi hevde at ut-

viklingen når det gjelder SFO/fritidshjem i Skandinavia er komplisert. Offentlige dokumenter og faglig-historiske tekster peker på at de politiske intensjonene som uttrykkes er vage, men også til dels selvmotsigende idet vi sporer en bevegelse mellom fri tid og lek og undervisning og læring. Dette åpner for tolkningsrom (jf. Thavenius 1999) når det gjelder mål og innhold i de skandinaviske landenes styringsdokumenter.

### Mål og innhold i SFO/fritidshjem i Danmark

Danmark har både fritidshjem og SFO. Fritidshjem har forankring i Dagtilbudsloven (Socialministeriet), mens SFO er forankret i Undervisningsministeriet. I Dagtilbudsloven fra 2007 kan vi lese at *fritidshjemmet* er forpliktet til å tilby leksehjelp. Likevel er vekten på barns valg, medinnflytelse, lek og hvile respektert (Kjær 2011). Formålsparagrafen for fritidshjem kretser omkring et godt fysisk, psykisk og estetisk barnemiljø og det fastslås at det pedagogiske arbeid "skal respektere og understøtte børns selvvalgte aktiviteter" (LBK nr 1240 af 29/10/2013 §45). Barnemiljøet og barneperspektivet er i sentrum. Lek nevnes ikke med et ord, men må trolig forstås som et underforstått premiss. Fritidshjemmet rammes inn som en arena for barns fritidsliv, hvor barns synspunkter, ønsker og aktiviteter står i sentrum for et forpliktende og demokratisk fellesskap med særlig pedagogisk oppmerksomhet på utsatte barn.

Folkeskoleloven, hvorunder SFO hører, nevner kun at skolen kan tilby barn opptak i en skolefritidsordning. Skolen kan altså velge ikke å etablere en SFO, men hvis den er etablert, skal barn som går på skolen tilbys plass i den. Den sterke danske tradisjon for at pedagoger og pedagogisk faglighet definerte lokalt hva som kunne og skulle



arbeides med, avspeiles i tilsvarende ufokuserte og ytterst knappe formuleringer fra sentralt hold. Fra omkring 2000 og frem begynte dette å endre seg i retning av en større politisk og lovgivningsmessig oppmerksomhet. Dette har for SFO's vedkommende manifesteret seg i at Folkeskoleloven forplikter den enkelte SFO til å lage mål- og innholdsbeskrivelser. Formålet med disse er blant annet å fremme "at skolefritidsordningene inndrages i oppfyllelsen af folkeskolens formål", samt medvirker "til udmøntningen af kommunens sammenhengende børnepolitikk" (BEK nr 550 af 18/06/2009 §4). SFO er forpliktet til å angi mål for samspillet mellom sin egen aktivitet, "skolens undervisning og samarbejdet mellem skole og hjem" (BEK nr 550 af 18/06/2009 §4: 2).

I praksis har mange SFO vært preget av fritidshjemstradisjonen, noe man lokalt har beskrevet og argumentert for på bakgrunn av kravet om at innholdsbeskrivelsen "skal inneholde overvejelser om balansen mellom voksenorganiserte og barnenes selvvalgte aktiviteter" (BEK nr 550 af 18/06/2009 §4: 4).

### Kunnskap, ferdigheter og faglighet

Av skissen til regjeringens forslag til en ny folkeskolelov 2013–14 fremgår det at skoledagen skal forlenges og utvides med aktiviteter benevnt "understøttende undervisning". Pedagoger, som tidligere har vært ansatt i SFO og fritidshjem forventes å inngå i den samlede skoledag som "undervisende personale". Det er uklart om det kommer til å innebære en avskaffelse av SFO og fritidshjem eller om de innskrenkes betydelig i omfang i takt med at skoledagen forlenges. Heldagsskolen er i Danmark omdiskutert, og særlig barns rett til lek og fritid.

Folkeskoleloven har fokus på kunnskap og ferdigheter, på faglighet, men også på demokratisk dannelse. I retningslinjene for

såvel fritidshjem som SFO er lek som nevnt en underforstått premisse, som tas for gitt i et så stort omfang, at det må tolkes som uttrykk for at lek betraktes som en del av barnets natur. Respekten for barns egne aktiviteter er gjennomgripende i styringsdokumentene for fritidshjem, men er mer nedtonet for SFO, som underordnes skolens logikk. I det nyeste lovforslag legges det, som nevnt, opp til at SFO-personale defineres som "undervisende personale" og i den forstand skolegjøres og underlegges SFO en læringslogikk. Dette springer ut av to motstridende intensjoner med skolen: dels en styrket faglighet motivert av globaliseringens økte konkurranse og PISA-rangering, dels en økt inklusjon motivert av en økende segregering. De to tendenser kan således prinsipielt trekke skolen i en mer faglig prestasjonsorientert retning, eller i en mer sosialpedagogisk retning. I skrivende stund kjempes det intenst om dette. Det er et empirisk spørsmål å undersøke og vurdere konsekvensene av lovendringen (jf. Olesen 2007). Hva med norske styringsdokumenter?

### Mål og innhold i SFO-virksomheten i Norge

I Norge trådte *Lov og forskrifter om skolefritidsordninger* i kraft 1. januar 1999. Følgende står skrevet om SFO sitt formål: "Kommunene skal ha eit tilbod om skolefritidsordning før og etter skoletid for 1.–4. klassetrinn. Skolefritidsordninga skal leggje til rette for lek, kultur- og fritidsaktivitetar med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hjå barna. Skolefritidsordninga skal gi barna omsorg og tilsyn. Funksjonshemma barn skal givast gode utviklingsvilkår" (Lov om grunnskolen § 42: 30). Lek nevnes eksplisitt i loven, men det gis ingen konkret utdyping på hvordan vi skal forstå lek. I Kunnskapsdepartementets utdyping

av formålspragrafen står det at SFO verken er en del av grunnskoleopplæringen eller videregående opplæring – og SFO skal være noe annet enn skole og barnehage. Målene med skolefritidsordningen kan karakteriseres som vage (Øksnes 2008).

Det er imidlertid opprettet en veiledning for kvalitetsutvikling i SFO i form av en nettressurs på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider som skal bidra til tolkning av loven: *Kvalitetsutvikling i SFO*. I veiledningen står det blant annet at SFO kan tilby aktiviteter som støtter opp under læringsprosesser i skolen, og at leken er et viktig virkemiddel eller metode i læringsstøttende aktiviteter. Det står riktignok at SFO i større grad enn skolen skal være en arena der barn kan leke uforstyrret under tilsyn av, men uten unødvendig innblanding fra voksne. Vi kan lese at de voksne i SFO må bidra til at elevene kan aktivisere seg selv, til godt samspill og at alle blir inkludert i den frie leken. I *Kvalitetsutvikling i SFO* sporer vi en tvetydighet i forståelsen av lekens rolle, men vi tør påstå at den går i retning av en dominerende forståelse der lek anses som nyttig.

### Lek, læring og utvikling

I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997 (L97) skulle 247 timer settes av til fri aktivitet på småskoletrinnet, blant annet det som ble kalt lek som utfoldelse. Leken skulle gjennomsyre all undervisning fra 1.-4. klasse og det står blant annet at "leikprega tilnærming til organiserte oppgaver og aktiviteter kan skape motivasjon og interesse og gjere opplæringa spennande og allsidig" (L97: 76). Gode vilkår for lek regnes som et hovedinnhold i fritida, fordi dette tar utgangspunkt i 6-9-åringers særegne utviklingsbehov. Det kan tyde på at det dreier seg om den pedagogiserte instrumentaliserte leken som bidrar til læring og utvikling.

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) er lekens rolle tonet ned betraktelig. Her står læring i fokus. De 247 timene til fri aktivitet er strøket. Det som i utgangspunktet skulle være leketid for seksåringer gjøres om til undervisningstid. Vi ser at tendenser til å tone ned leken og fremheve læringen fremheves på Utdanningsdirektoratets veiledende nettressurs der helhetlig skoledag og faktorer for kvalitetsutvikling er fokus. Her kan vi for eksempel lese at for å snakke samme språk og sørge for et godt samarbeid kan skoler kurse SFO-ansatte i klasseledelse slik at alle følger samme standard for gode læringsmiljø. Det ser ut til at sammenhengen mellom tettere tilknytning mellom skole og SFO/andre aktiviteter og læringsresultatene er et sentralt omdreiningspunkt for statlige retningslinjer. I tillegg til å gi elever lærelyst skal utdanninga ifølge Opplæringsloven, fremme demokrati og danning.

For å oppsummere kan vi si at styringsdokumentene for SFO i Norge har begrepene lek, læring og utvikling i fokus. Vi leser inn en tvetydighet i mål og innhold for SFO, der vi på en side får inntrykk av at barns lek skal ivaretas, på den andre kan det se ut til at leken skal bidra til læring og utvikling som barn kan få, om ikke direkte så indirekte, nytte av i skolen. Hva med de svenske styringsdokumentene?

### Mål og innhold i fritidshjem i Sverige

Ifølge Skollagen inngår fritidshjemmet som et komplement til førskoleklassen og grunnskolen (SFS 2010:800). De tre virksomhetsformenes ulike pedagogiske syn sett forventes å interagere slik at det gagnar elevenes læring og utvikling. "Enligt skollagen ska fritidshemmets tillsammans med samtliga skolformer bidra till barns och elevers utveckling mot läroplanens mål, samtidigt skall verksamheten tillföra andra

kunnskaper och erfarenheter än vad den obligatoriska skolan gör" (SKOLFS 2010:37). Skolverkets *Allmänna råd – Kvalitet i fritidshem* tydeliggjør fritidshjemmets oppdrag og understreker at skolen skal kompletteres gjennom at elevene dels tilbys andre aktiviteter, dels å gjøre erfaringer og utvikle kunnskaper av annen art enn i skolen. Fritidshjemmets kompletterende rolle er viktig for å "skapa mångsidighet, helhet och kontinuitet i barns utveckling och lärande" (Skolverket 2007: 22).

Også i Skollagen står det at fritidshjemmet skal komplettere grunnskolens utdanning. Fritidshjemsvirksomheten har til hensikt å tilby elever en meningsfull fritid og rekreasjon (SFS 2010:800). En forutsetning for det er ifølge *Allmänna råden* at virksomheten skal være trygg, morsom og stimulerende der lek og skapende aktivitet får stor plass (Skolverket 2007).

*Vi ser at tendenser til å tone ned leken og fremheve læringen fremheves på Utdanningsdirektoratets veiledende nettressurs der helhetlig skoledag og faktorer for kvalitetsutvikling er fokus.*

Fritidshjemmet som sosialt fellesskap poengteres i styringsdokumentene og fellesskapet i jevnaldringsgruppen er sentralt i det pedagogiske arbeidet. Skoleloven slår fast at fritidshjemmet ska "främja allsidiga kontakter och social gemenskap" (SFS 2010:800: 60). Det finnes en tanke om at barn i gruppen utvikler selvfølelse, identitet, selvstendighet, sosiale normer og verdier, demokratisk tenkning og konflikthåndtering. Barn i fritidshjemmet beskrives som medskapere av sin egen utvikling og læring (Skolverket 2007: 22).

## Kunnskap, læring og utvikling

Leken har, som nevnt, en sentral plass i styringsdokumentene for svenske fritidshjem. Det kommer til uttrykk i formuleringer som hevder at det fremfor alt er gjennom lek og skapende virksomhet barn utvikles og lærer. I læreplanen nevnes lek såvidt og da som et middel for læring og utvikling av kunnskaper: "Skapende arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunnskaper" (SKOLFS 2010:37: 9). Her framgår at elevene må gis mulighet til "att leka och koppla av i viss avskildhet" (Skolverket 2007: 21).

Skollagen slår fast at hensikten med utdanningen er at elevene skal utvikle kunnskap og verdier, men også at utdanningen skal gi elevene lyst til å lære livet igjennom. Når kunnskap og læring skrives fram i læreplanen beskrives de på en side som en kulturarv bestående av verdier, tradisjoner, språk og kunnskaper som skal "överföras" til elevene med målet at de som voksne skal bli fungerende samfunnsborgere. På andre siden tales det om en harmonisk utvikling. Skolen skal være et godt miljø for utvikling og læring med en ambisjon om å "skapa de bästa betingelser för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling" (SKOLFS 2010: 37: 10). De allmenne rådene kan sies å beskrive det som i Skollagen anses som fritidshjemmets pedagogikk. I denne sammenheng nevnes ikke lek. I forhold til kunnskapsmålene kan fritidshjemmet medvirke til "en utforskande och laborativ och praktisk metodik" (SKOLFS 2010: 37: 12).

De svenske styringsdokumentene preges også av tvetydigheter som muliggjør en tolkning av Skolverkets allmänna råd for fritidshem ut fra et nytteperspektiv. Det innebærer at det barna gjør i fritidshjemmet, for eksempel leker, skal være

nyttig for barnet selv, men også for samfunnet. Det gir de aktiviteter som barnet deltar i et mål utenfor seg selv: å føre til utvikling og læring av bestemte kunnskaper (Haglund 2011).

Så langt har vi forsøkt å lese oss inn i de skandinaviske styringsdokumentenes mening, hva de uttrykker om lekens rolle i barns fritid på skolen. Til tross for vage formuleringer og tvetydigheter er det vår oppfatning at det med bakgrunn i den historiske og politiske konteksten styringsdokumentene står i, er rimelig å lese dem inn i et perspektiv på lekens rolle som et nyttig pedagogisk redskap for både sosialpedagogiske, samt lærings- og undervisningsorienterte prosjekt. I neste del vil vi gjøre en utlesning, der vi stiller spørsmål ved om det med bakgrunn i styringsdokumentene er mulig å tenke annerledes om lekens rolle i skandinaviske SFO/fritidshjem.

## Utlesning: Lekens glemte betydning for barns institusjonaliserte liv

I denne delen gjør vi en perspektivforskyvning i forhold til innlesningen. Vi gjør en utlesning som kan forstås som en rekontekstualisering der vi åpner for å forstå styringsdokumentene på andre premisser (jf. Säfström 1999). Vår innlesningen av styringsdokumentene har vist at styringsdokumentene for SFO/fritidshjem i Skandinavia er vage, tvetydige og uklare når det gjelder lekens rolle. Likevel underbygger de en tendens som betegnes som "skolifisering" (Broström 2010). Som vi har pekt på forventes det at SFO/fritidshjem skal tilby andre aktiviteter, former for kunnskap og erfaring enn skolen, men ønsket om å utvide skoledagene for barn i skolealder fremstår som markant. Leken ser i denne sammenheng ut til å få en nyttig rolle. En

påpeking av mål-middel-tenkning i de respektive landenes styringsdokumenter er ikke nytt. Dette poengteres i tidligere forskning utført av Telhaug (1992), Rohlin (2001), Øksnes (2008), Haglund (2011), Kjær (2011) og Andersson (2013). Med bakgrunn i kommentaren fra FN finner vi imidlertid grunn til å blåse liv i den pågående samtalen om barns lek.

## Mellom børs og livsrom

Styringsdokumentene vi har undersøkt innbyr til ulike lesninger. Vi vil i denne delen løfte frem et perspektiv på lek som noe som har verdi i seg selv og som FN hevder er lite forstått. I stor grad er tekstene vi har undersøkt velformulerte ut fra den dominerende forståelsen av lek som et nyttig pedagogisk redskap. Dette kan bero nettopp på en manglende forståelse for lekens egenverdi. Gitt at vi tolker styringsdokumentene ut fra et nytteperspektiv på lek vil det i våre øyne komme på kant med formålsparagrafene, samt andre deler av lovtekstene, i de tre landene.

Ifølge Ingeborg Tveter Thoresen (2014) er det mange – især politikere – som tildekker eller omtolker oppdraget som er gitt skolen. Et eksempel på det er at barns læring fremstilles som et overordnet perspektiv. Lovtekstene tilknyttet de skandinaviske landenes utdanningsssystem sidestiller imidlertid en rekke oppgaver som for eksempel læring og danning, demokrati og lek. De som arbeider i SFO/fritidshjem vil være forpliktet på samfunnsmandatet, de grunnleggende verdiene og verdiforankringen som er gitt i skolens formål. Vi ser derimot at disse forpliktelsene som er nasjonalt fastsatt i mindre grad fremheves av politikere og byråkrater, samt en rekke forskere. En grunn til dette kan være at en rekke overstatlige interesseorganisasjoner som for eksempel OECD (Organisasjonen for

økonomisk samarbeid og utvikling) setter dagsorden når det gjelder utdanningspolitikk. OECD kan forstås som en viktig premissleverandør for hvordan skolens (inkludert SFO/fritidshjem) oppdrag omtolkes og fremstilles. Det er interessant når forskere hevder at OECD's rammeverk for utdanning hevdes å være økonomisk teori anvendt på utdanningspolitiske spørsmål (Elstad og Sivesind 2010). For de som jobber med barns fritid på skolen kan det være vanskelig å avkle det politiske maktspråket og få forståelse for hva formålet med skolen og det institusjonelle hverdagslivet skal dreie seg om. Det kan ifølge Thoresen (2014) se ut til at pedagoger må gå mot strømmen og utfordre dominerende verdensbilder dersom de skal ivareta skolens formålsparagraf. Selv om vi kan få inntrykk av at læring, utvikling, faglighet og kunnskap skal prioriteres, er det viktig å være klar over at skolens formål i de skandinaviske landene omfatter mange elementer. Det er lovfestet at skolen har flere oppgaver enn faglig læring og utvikling.

Formålsparagrafene i de tre landene er viktig. De formulerer skolens samfunnsmandat og angir hensikten med virksomheten, samt grunnlaget for den, det vil si de verdier virksomheten bygger på. Utdanningspolitisk er de retningsgivende for dokumenter som til enhver tid utarbeides. Formålsparagrafene gir basis og retning for barns hverdagsliv i institusjonene. De har også en symbolfunksjon i samfunnsdebatten og her er det strid om samfunnets etiske basis. En konkretisering av et stridstema er nettopp leken. I den forbindelse er det viktig å gjøre oppmerksom på at det finnes alternativ til den forståelse av lek som fremkommer i styringsdokumentene. Det ser vi i kommentaren fra FN (United Nations 2013) og i det leketeoretiske grunnlaget vi har presentert.

Formålsparagrafene knytter seg til Barnekonvensjonen som de skandinaviske landene har ratifisert. Dette innebærer at de forventes å forholde seg til artikkel 31 som hevder barns rett til lek, samt den nylig utkomne kommentaren til denne i både utviklingen av lovtekstene som angir mål og innhold for SFO/fritidshjem og tolkningene av disse. Som vi innledningsvis pekte på ble det i FN's kommentar hevdet at lovgivningen ofte ikke beskytter barns rett til lek verken nasjonalt eller lokalt. I en innlesning må styringsdokumentene forstås i lys av den historiske og politiske konteksten. Slik vi ser det vil derfor tekstene på grunn av sine språklige tvetydigheter og uklarerheter stå i fare for å skape og gjenskape et syn på lek som noe nyttig og underkommunisere lekens egenverdi. Mot en slik bakgrunn kan det se ut til at de skandinaviske landene stiller økende pedagogiske krav til SFO/fritidshjem. Dersom de som arbeider i SFO/fritidshjem godtar en slik utvikling, kan de ifølge FN redusere barns mulighet til den spontane leken. På samme tid har vi pekt på at formålsparagrafene sidestiller flere elementer enn det som kommer frem i styringsdokumentene. Dette betyr, som vi skal vise, at det finnes andre aspekter ved skolens formål i Skandinavia som SFO/fritidshjem må støtte opp under.

*Vi vil advare mot å tone ned delene i formålsparagrafene i de tre landene som omhandler danning og demokrati.*

### **Danning, demokrati og lek**

I tillegg til oppgaver knyttet til det å fremme læring, kunnskap og faglig utvikling ser vi at styringsdokumentene i de skandinaviske landene gjør det klart at skolen skal fremme danning og demokrati. I Sveriges Skollag

står det at skolen skal fostre neste generasjons borgere. I den danske Folkeskolens formålsparagraf handler det også om mer enn bare å lære barn spesifikke fag. Det skal også her legges vekt på allmenn danning, deltakelse, likeverd og demokrati. I den norske lovteksten står det at skolen skal bidra til å fremme danning og demokrati. Som antydning er dette noe som fra politisk hold marginaliseres til fordel for diskusjoner knyttet til testresultater i et internasjonalt konkurranseperspektiv og med arbeidsmarkedets umiddelbare krav som fremste vurderingsparameter. Vi vil advare mot å tone ned delene i formålsparagrafene i de tre landene som omhandler danning og demokrati. Fra vårt ståsted vil det å fremheve disse elementer være en helt sentral del av skolens oppdrag og pedagogikk fremover.

SFO/fritidshjem kan i fremtiden ivareta vesentlige deler av skolens danning og demokratioppgaver. Dannelsings- og demokratioppgavene er ikke kun vesentlige i et barneperspektiv – kollektivt som individuelt – de er helt sentrale for opprettholdelsen av samfunnets grunnleggende verdier som bygger på demokrati, empatisk fantasi, omsorg for de svake og et verdig liv for alle. Vi vil hevde at oppgaven knyttet til danning og demokrati i SFO/fritidshjem blant annet må dreie seg om å holde i hevd debatten om grunnleggende spørsmål knyttet til *barndom, omsorg, lek og fritid*. Det betyr at kommentaren fra FN som advarer mot økt læringstrykk må settes på dagsorden. Vi må

stille spørsmål ved hvorvidt et økende læringstrykk og vektlegging av formell akademisk suksess i barns liv frarøver barn muligheter til å være barn, til å leke en lek som ikke er igangssatt og kontrollert av voksne med forhåndsbestemte pedagogiske læringsmål. For oss er ikke dette identisk med at den frie, spontane lek er fri for voksne. Det betyr heller at voksne må betrakte leken som essensiell for barns fritid der SFO/fritidshjem blir en viktig arena for dette. Det blir sentralt at pedagoger lar leken komme i første rekke og lar barn få rike lekeerfaringer.

Dersom vi skal ta FN's kommentar til artikkel 31 på alvor må vi i større grad betrakte SFO/fritidshjem som et sted for den leken som til nå, ifølge FN, ikke har vært verdsatt og forstått: den frie spontane leken. Det handler om å gi rom for at barn får leke uten at det skal knyttes mål om læring til den, uten at barn skal utvikle ferdigheter, kunnskaper og kompetanser i lek. Det handler om å verdsette lek for lekens egen skyld; lekens egen verdi. Å ta vare på lekens egenverdi vil innebære å la barn være fri fra krav om faglighet og få mulighet til å "gjøre ingenting" og leke av ren glede og lykke – iallfall i deler av skolehverdagen. Slik vi leser de skandinaviske landenes styringsdokumenter finnes det ikke bare muligheter for å tolke at SFO/fritidshjem skal ivareta barns frie og spontane lek – det er en forpliktelse, som FN gjennom sin kommentar om læringstrykk har understreket alvorlig ved.

## Noter

<sup>1</sup> Danmark finnes både SFO og fritidshjem. Vi vil gjøre distinksjoner etter hvert.

<sup>2</sup> Barnekonvensjonen er forpliktende for de land som har ratifisert den, noe som innebærer at samfunn og de offentlige myndigheter skal bidra til at alle barn får nytte godt av rettighetene i artikkel 31. FN har de senere årene sett behovet for en presisering av artikkel 31 i form av en retningsgivende tolking.

<sup>3</sup> I Norge er det eksplisitt uttalt at det ikke dreier seg om et pedagogisk tilbud, men det er mye som tyder på at politikere ønsker at tilbudet skal pedagogiseres (Øksnes 2008).

## Litteratur

- Alvesson, M. og K. Sköldberg. 2008. *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, P. Ø. og J. Kampmann. 1996. *Børns legekultur*. København: Munksgård Danmark.
- Andersson, B. 2013. *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Doktoravhandling. Umeå: Umeå Universitet.
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Tilgængelig på:  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631> (Hentet: 04. oktober 2013)
- BEK nr 550 (18/06/2009). Bekendtgørelse om krav til indholdet af mål- og indholdsbeskrivelser for skolefritidsordninger. København: Uddannelsesministeriet.
- Broström, S. 2010. SFO som arena for læring. I: Ankerstjerne, T. red. *SFO- og fritidspædagogik – før, nu og i fremtiden*. Frederikshavn: Dafolo.
- Brønstad, E.S. og M. Øksnes. 2014. Leketøjets lekeverdi. I: Rasmussen, T.H. red. *På spor etter lek*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elstad, E. og K. Sivesind. 2010. OECD setter dagsorden. I: Elstad, E. og K. Sivesind, red. *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. 1980. *Power/knowledge*. Harlow: The Harvester Press.
- Gadamer, H.-G. 2007. *Sandhed og metode*. København: Academica.
- Gopnik, A. 2011. Why Preschool Shouldn't Be Like School. 2011. Tilgængelig på:  
[http://www.slate.com/articles/double\\_x/doublex/2011/03/why\\_preschool\\_shouldnt\\_be\\_like\\_school.html](http://www.slate.com/articles/double_x/doublex/2011/03/why_preschool_shouldnt_be_like_school.html) (Hentet: 17. mars 2014).
- Haglund, B. 2011. Fritidshemmet – en arena för omsorg och lärande. I: M. Alexandersson, I. Brännberg, B. Haglund, M. Ihrskog, A. Klerfelt og C. Larsson, red. *Lära, leva utvecklas. Aspekter på fritidspedagogik och lärande*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Hviid, P., K. Gammelgaard og S. Bak. 2012. Frihed og fritidspædagogik. I: Hviid, P og C. Højholt, red. *Fritidspædagogik og børneliv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Johansson, I. 2011. *Fritidshemspædagogik. Idé – ideal – realitet*. Stockholm: Liber.
- Kjær, B. 2011. Æstetiske forhandlinger om barnlig identitet. Normaliserende identitetsarbejde på et fritidshjem. *Barn 2*: 9–26.
- Kleiber, D. 1999. *Leisure, Experience and Human Development*. New York: Basic Books.
- Kvalitetsutvikling i SFO. Tilgængelig på:  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/SFO/Kvalitetsutvikling-i-SFO/Faktorer-for-kvalitetsutvikling/Identifiserte-kvalitetsfaktorer/Innholdet-i-SFO> (Hentet: 25. oktober 2014).
- LBK nr 1240 (29/10/2013 Dagtilbudsloven). Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge. København: Socialministeriet.
- Lillemyr, O.F. 2001. *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G. 1995. *Lekens estetikk*. Doktoravhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. 1999. Oslo: Kunnskaps, utdanning- og forskningsdepartementet.
- Lov og forskrifter om skolefritidsordningen. 1998. Rundskriv F-066-98. Tilgængelig på:  
<http://odin.dep.no/kuf/publ/rundskriv/1998066/> (Hentet: 05. 06. 2001).

- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. 1997. Oslo: Kunnskaps, utdanning- og forskningsdepartementet.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mouritsen, F. 1996. *Legekultur: essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Moyles, J. R. red. 1996. *Slipp leken inn i skolen*. Oslo: Ad Notam.
- Olesen, J. red. 2007. *Når loven møder børns institutioner*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Rasmussen, T.H. 2001. *Legetøjets virtuelle verden – essay om legetøj og leg*. Semi-forlaget: København.
- Rohlin, M. 2001. *Att styra i namn av barns fritid: En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Doktoravhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- SFS (2010:800). Skollag. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS (1998:15). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo-94 anpassad till att omfatta förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Fritzes förlag.
- SKOLFS (2010:37). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11 Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2001. Integration förskoleklass, grundskola och fritidshem. Dnr 98:2144. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2007. Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i fritidshem. Stockholm: Fritzes.
- SOU (1997:21). Växa i lärande. Förslag till ny läroplan för barn och ungdom 6–16 år. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Steinsholt, K. 1998. *Lett som en lek*. Trondheim: Tapir.
- Sutton-Smith, B. 2008. Play theory. A personal journey and new thought. *American Journal of Play* 1(1): 80–123.
- Sutton-Smith, B. 1997. *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Säfström, C.A. 1999. Att förskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik. I: Säfström, C.A. og L. Östman, red. *Textanalys. Introduktion til syftesreglerad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Telhaug, A. O. 1992. Den moderne barndom som utvidet institusjonalisering. Om barnehageutbygging, skole for seksåringer og skolefritidsordninger. I: Aasen, P. og A. O. Telhaug, red. *Takten, takten, pass på takten: studier i den offentlige oppdragelsens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Thavenius, J. 1999. Det avpolitiserande språket. I: Säfström, C.A og L. Östman, red. *Textanalys. Introduktion til syftesreglerad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Thoresen, I. T. 2014. Avkle politisk maktspråk. *Vårt land*. 9. januar.
- Torstenson-Ed, T og I. Johansson. 2000. *Fritidshemmet i forskning och förändring. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- United Nations. 2013. General comment no. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the art (art. 31) Convention on the Rights of the Child. 2013. Tilgjengelig på: <http://www.iccp-play.org/documents/news/UNGC17.pdf> [Hentet: 25. oktober 2014].
- Øksnes, M. og E. Sundsdal. 2014. Lek – det som gjør livet verdt å leve. I: Rasmussen, T.H. red. *På spor etter lek*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. 2010. *Lekens flertydighet*. Oslo: Cappelen akademisk 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*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.



*Maria Øksnes*, Program for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, NO-7491 Trondheim, Norge  
E-mail: maria.oksnes@plu.ntnu.no

*Agneta Knutas*, Program for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, NO-7491 Trondheim, Norge  
E-mail: agneta.knutas@plu.ntnu.no

*Ann Ludvigsson*, Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping, Box 1026, SE-551 11 Jönköping, Sverige  
E-mail: ann.ludvigsson@hlc.hj.se

*Carin Falkner*, Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping, Box 1026, SE-551 11 Jönköping, Sverige  
E-mail: Carin.Falkner@hlc.hj.se

*Bjørg Kjær*, Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, Tuborgvej 164, DK-2400 København NV, Danmark  
E-mail: bjorg@edu.au.dk <