

Den tacksamma leken - Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning

Linnéa Holmberg

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet

Eva Kane

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet

ABSTRACT

Lek har länge varit, och är fortfarande, en central aspekt i fritidshemmets verksamhet. Barns lekande framstår i sammanhanget som något oantastligt och som otacksamt att kritisera. Med en diskursanalytisk ansats belyser artikeln hur talet om lek i utbildningspolitiska styr- och policydokument legitimerar en viss skildring av samtidens fritidshem och undersöker hur forskning om fritidshem använder begreppet lek. Analysen belyser hur det vetenskapliga talet om lek på ett alltför oproblematiserat sätt reproducerar begreppsanvändningen som har påvisats i fritidshemmets verksamhet genom tidigare empiriska studier. I denna reproduktion används tal om lek för att iscensätta olika element i fritidshemsverksamhet på sätt som passar såväl traditionella fritidshemsideal som rådande utbildningspolitiska idéer. Framträdande i detta är den allsidiga funktion i talet om lek som används för att legitimera andra företeelser, exempelvis lärande och professionalism. Det tacksamma begreppet lek möjliggör därigenom vetenskapliga skildringar av fritidshemmet som den institution utbildningspolitiska intressen efterfrågar idag. Tal om lek – en diskursiv universallösning användbar till det mesta.

INTRODUKTION

Tal om lek i relation till barns utbildning kan spåras tillbaka till 1611 år skolordning i vilken ett krav på plats för lek utomhus finns framskrivet (Larsson, Norlin & Rönnlund, 2017). Det 'moderna' fritidshemmet sträcker sig inte lika långt tillbaka i tiden, men tal om lek har funnits närvarande ända sedan Socialstyrelsen (1988) gav ut *Pedagogiskt program för fritidshem*.

I den samtida utbildningspolitiska fritidshemsdiskursen tilldelas begreppen lärande och utveckling en central roll. Mer i skymundan finns ordet lek eftersom det i denna diskurs än så länge inte ter sig möjligt att skildra fritidshem utan att på ett eller annat sätt hänvisa till lek. Lek är, och har länge varit, något nästintill heligt i fritidshemmet. Lek verkar alltså vara ett begrepp som ytterst få tycks villiga att bråka med, åtminstone från utbildningspolitiskt håll. Men hur ser det ut inom akademien? Hur hanteras talet om lek i den vetenskapliga fritidshemsdiskursen?

Innan vi besvarar denna fråga ska vi som en del av analysen belysa hur lek hanteras i aktuella myndighetstexter om fritidshem. Därefter går vi över till det primära studieobjektet för vår studie; vetenskapliga artiklar som på olika sätt undersöker fritidshemmets teori eller praktik. Men allra först några ord om hur lek vanligtvis studeras och vad vi själva har för avsikt att göra i vår studie.

Befintlig forskning om lek utgår från många olika perspektiv och tar utgångspunkt i olika definitioner av begreppet. Följande områden är några exempel på var en kan finna lekforskning; neuropsykologi (Panksepp & Smith-Pasqualini, 2005; Pellis, Pellis & Bell, 2010), sociologi (Corsaro, 2003; Henricks, 2006), geografi (Harker, 2005; Holloway & Valentine, 2004), utbildningsvetenskap (Pramling Samuelsson, 2012; Wood, 2014) samt barn- och ungdomsvetenskap (Karlsson, 2018). Barns lek definieras ofta som en aktivitet initierad och kontrollerad av barn själva (Garvey, 1977; Hughes, 2001; United Nations, 2013). Ett stort antal teorier har applicerats för att skapa vetenskaplig förståelse för varför barn leker. Här ryms både instrumentella förklaringsmodeller i vilka lekens mål och mening betraktas genom den vuxna blicken och sägs ha fördröjt värde samt andra som utgår från barnens egna perspektiv och belyser egenvärdet i leken. Ytterligare fokus i lekforskningen kan vara hur barn gör när de leker, bland annat genom undersökningar av barns aktörskap i lek (Aronsson, 2010; Lester & Russel, 2008; Meire, 2007).

Utifrån en förståelse av lek som en social konstruktion (Øksnes, 2019) eller retorik (Sutton-Smith, 1997) så blir det uppenbart att även forskare ”ser det vi har lärt oss att se” (Øksnes, 2019, s. 21). Med utgångspunkt i lek som en social konstruktion anlägger vi en diskursanalytisk ansats med avsikt att undersöka talet om lek i fritidshemsforskning för att förfrämja det givna och synliggöra saker och ting från oväntade vinklar, det vill säga vi försöker synliggöra det forskarna har ”lärt sig att se” om leken på fritidshemmet. I och med detta blir det möjligt att skapa en distans till rådande föreställningar om lek i fritidshemmet som förhoppningsvis hjälper läsaren att se på denna företeelse med en annan blick än den som vanligtvis riktas mot den (Dahlgren & Hultqvist, 1995).

SYFTE

Studien syftar primärt till att rikta uppmärksamhet mot talet om lek i svensk forskning om fritidshem. Avsikten är att undersöka och problematisera hur diskursiva konstruktioner av lek produceras och legitimeras. Som komplement till detta analyseras talet om lek även i fritidshemmets styr- och policydokument. Det analytiska arbetet utgår därför från följande problemformuleringar:

- Hur iscensätts talet om lek i utbildningspolitiska dokument och vilken fritidshemsverksamhet legitimeras genom detta?
- Vilken lek framställs i forskningen som möjlig, och hur avgränsas den?
- Vilken fritidshemsverksamhet legitimeras genom forskningens tal om lek?

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH MATERIAL

Med inspiration från Michel Foucaults inställning till vetenskap betraktas här önskvärd och behövlig kunskapsproduktion vara den som synliggör och belyser andra aspekter än de redan givna och invanda. Därför appliceras ett tillvägagångssätt som är koncentrerat kring att ifrågasätta och problematisera vedertagna synsätt och 'sanningar'; "to disturb that which form the very groundwork of our present, to make the given once more strange and to cause us to wonder at how it came to appear so natural" (Rose, 1999, s. 58). Avsikten är inte att formulera en egen tolkning av lek eller fritidshem eller att etablera någon ny 'sanning' om detta, utan att visa att det som med självklarhet talas om på ett visst sätt idag endast är en version av många möjliga (Olsson, Petersson & Krejsler, 2015).

Studien tar teoretiskt och metodologiskt avstamp i en syn på diskurser som meningsproducerande processer genom vilka människor organiserar kunskap. De utgör både förutsättningarna och begränsningarna för hur det för tillfället är möjligt att tala om ett fenomen, exempelvis fritidshemmet (Foucault, 1971/1993). Utgångspunkten ligger i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv som fokuserar hur människor producerar verklighetsversioner genom sitt språkbruk (Potter, 1996). Språk ses här alltså inte som kognitiva processer, utan som social – diskursiv – praktik. Betoningen av den produktiva aspekten i språkliga aktiviteter innebär att det inte finns några neutrala avspeglningar av en verklighet bortom språket, utan att alla beskrivningar är aktiva konstruktioner genom vilka människor skapar mening och ordning för att på så sätt göra världen begriplig (Billig, 1996; Edwards & Potter, 1992; Potter & Hepburn, 2008). Mer konkret uppmärksammas hur argumentation, språkliga uttryck och formuleringar organiseras i talet om lek

utifrån en förståelse av att språkhandlingar genererar sanningseffekter. Diskursiva skildringar från utbildningspolitiska och vetenskapliga aktörer etablerar dominerande föreställningar om vad ett fritidshem är, hur det på bästa sätt bör organiseras och vilket innehåll som är lämpligt i utbildningen. Dessa föreställningsramar får konkreta effekter för hur barn och personal kan agera i verksamheten (Svensson, 2019). I och med detta riktas det analytiska arbetet mot hur utbildningspolitiken och forskningen – betraktade som diskursiva praktiker – iscensätter tal om lek och därigenom legitimerar vissa synsätt på, och förståelser av, fritidshemmets verksamhet.

De utbildningspolitiska texter som granskas är skollagen (SFS 2010:800), läroplanen (Skolverket, 2019), de allmänna råden (Skolverket, 2014) samt kommentarmaterialet till fritidshemmets del i läroplanen (Skolverket, 2016). Med hänvisning till att fritidshem i hög grad är en nationell företeelse, även om likheter finns i andra länders motsvarigheter, så har vi begränsat urvalet av vetenskapliga texter som undersöks till att omfatta enbart forskning om det svenska fritidshemmet. Mellan åren 2010 och 2017, det vill säga från och med lanseringen av den nya skollagen med dess förstärkta pedagogiska uppdrag för fritidshemmet och fram till vår insamling av material, har vi kunnat identifiera 25 publicerade och peer review-granskade vetenskapliga artiklar (se tabell 1) som primärt handlar om det svenska fritidshemmet (några innehåller emellertid jämförelser med andra länders motsvarigheter).

Tabell 1. Peer review-granskade vetenskapliga artiklar

Artiklar som analyserats:	Artiklarna studerar:	Lek delvis eller helt i fokus:
Ackesjö & Landefrö (2014)	Barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklass och fritidshem	Delvis i fokus
Ackesjö, Nordängers & Lindqvist (2016)	Fritidshemslärares syn på sin yrkesroll	
Andersson (2010)	Fritidshemspedagogers erfarenheter av bedömning i skola och fritidshem	
Andersson (2014)	Fritidshemspedagogers yrkesutveckling	
Haglund (2015a)	Fritidshemspersonals representationer av fritidshemsverksamhet	Delvis i fokus
Haglund (2015b)	Elevers möjligheter till inflytande i fritidshem	Delvis i fokus
Haglund (2016)	Fritidshemspersonals hantering av fritidshemmets förändrade villkor	Delvis i fokus
Hjalmarsson (2013)	Fritidshemslärares tolkningar av sitt arbete i fritidshemmets vardagliga verksamhet	Delvis i fokus

Hjalmarsson & Löfdahl (2014)	Fritidshemspedagogers förståelse av omsorgsaspekten i fritidshem	Delvis i fokus
Holmberg & Börjesson (2015)	Skolinspektionens tal om meningsfullhet i fritidshem	
Holmberg (2017a)	Styrning av personal genom systematiskt kvalitetsarbete	
Holmberg (2017b)	Styrning av barn genom fritidshemsråd	
Kane (2015a)	Fritidshemspersonals lekpraktiker	Helt i fokus
Kane (2015b)	Relationen mellan planering och det oväntade i fritidshem	Helt i fokus
Kane, Ljusberg & Larsson (2013)	Fritidshemspersonals förståelse av att ge utrymme för lek	Helt i fokus
Kane & Petrie (2014)	Lekande i fritidshem	Helt i fokus
Klerfelt & Haglund (2014)	Barns perspektiv på fritidshemmets verksamhet	Delvis i fokus
Lager (2015)	Systematiskt kvalitetsarbete i fritidshem	Delvis i fokus
Lager, Sheridan & Gustafsson (2016)	Systematiskt kvalitetsarbete i fritidshemmet	Delvis i fokus
Lindström (2012)	Barns utveckling och lärande i fritidshem	Delvis i fokus
Närvänen & Elvstrand (2014)	Fritidspedagogers perspektiv på fritidshemmets förändring	
Närvänen & Elvstrand (2015)	Fritidspedagogers syn på barns delaktighet	Delvis i fokus
Saar (2014)	Alternativ syn på barns lärande och kunskap i fritidshem	Delvis i fokus
Saar, Löfdahl & Hjalmarsson (2012)	Fritidshemmets pedagogiska praktik	Delvis i fokus
Øksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner & Kjær (2014)	Lekens roll i fritidshemmets styrdokument	Helt i fokus

Urvalet av forskning om fritidshem är således avgränsat från avhandlingar, studentlitteratur och antologier. Artiklarna är empiriska studier av fritidshemsverksamhet och i några fall av utbildningspolitiska texter. I ett fåtal artiklar förekommer teorier om lek (de artiklar där Kane är huvudförfattare), dessa inslag har vi valt bort i analysarbetet då vårt intresse inte ligger i att

undersöka vilka teoretiska ansatser som ligger till grund för artiklarna. Analysdelarna från dessa finns alltså med som underlag för vår egen undersökning.

I genomgången av styr- och policydokumenten har de delar där ordet lek finns med sorterats ut och problematiseras under rubriken Talet om lek i svensk utbildningspolitik. Den iscensättning av lek och legitimering av fritidshemsverksamhet som blir synligt i avsnittet relateras i studiens avslutande diskussion till de analytiska teman som urskiljs i de vetenskapliga artiklarna.

I läsningen av artiklarna har, i ett första skede, sökningar efter passager som explicit handlar om lek gjorts. Dessa passager har därefter sammanställts och genomupprepade närläsningar har återkommande teman och mönster i talet lek uppmärksammats, sammanställts och sorterats i två analytiska teman varav det andra också inbegriper kategorisering i fyra underteman. Eftersom tal om lek förekommer i olika grad i de studerade artiklarna (i vissa förekommer ordet lek inte alls, i andra nämns det i förbifarten och i en del utgör lek det primära studieobjektet, se Tabell 1) får de belysande exemplen i analysen slagsida mot vissa texter, medan andra inte lyfts in alls.

TALET OM LEK I SVENSK UTBILDNINGSPOLITIK

I skollagen (SFS 2010:800) som reglerar fritidshemmets verksamhet förekommer i kapitlet som specifikt behandlar denna utbildningsform begreppet lek inte alls. I det styrdokument – den aktuella läroplanen (Skolverket, 2019) – som mer ingående beskriver hur lagen ska efterföljas återfinns begreppet sex gånger i den fjärde delen som handlar om fritidshemmet. I jämförelse nämns orden lärande och utveckling endast fyra gånger var. Intressant i sammanhanget är dock *när* och *hur* begreppen används. Ord som undervisning, utveckling och lärande är placerade tidigt i de avsnitt där de finns närvarande, medan lek fogas in i slutet vilket indikerar en prioritering av fritidshemmets innehåll:

Undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid. [...] Undervisningen syftar till att främja elevernas fantasi och förmåga att lära tillsammans med andra genom lek, rörelse och skapande genom estetiska uttrycksformer samt med utforskande och praktiska arbetsätt. I undervisningen ska eleverna genom leken ges möjlighet att bearbeta intryck, pröva sin identitet, utveckla kreativitet samt sin förmåga att samarbeta och kommunicera (s. 24).

Det blir här tydligt att lärande är en primär aktivitet som ska pågå i verksamheten och lek framställs som ett, av flera möjliga, medium för att säkerställa att lärande och utveckling kommer till stånd.

I kommentarmaterialet (Skolverket, 2016) som finns utgivet som ett tolkande stöd i läsningen av läroplanens fjärde del upprepas detta sätt att skildra lek. Det framgår att lek under de tidiga skolåren har stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Lek som medium för något annat görs exempelvis gällande på följande sätt:

I leken kan eleverna utveckla sina kunskaper, sin fantasi och sin förmåga att skapa relationer. Samtidigt ges de möjligheter att utveckla förmågan att samarbeta och kommunicera, där turtagning, regler och samförstånd är viktiga kunskaper. Här har eleverna också möjlighet att utveckla sin rörelseförmåga, koncentration och uthållighet. Det är förmågor och kunskaper som i förlängningen kan bidra till ökad måluppfyllelse (Skolverket, 2016, s. 10).

Via leken menas förmågor och kunskaper som bidrar till ökad måluppfyllelse kunna utvecklas. Ett medvetet bruk av, eller arbete med, leken tjänar också till att sammanlänka den med läroplanens innehåll; ”Ett medvetet arbete med lek i fritidshemmet kan också bidra till att synliggöra skrivningarna i läroplanens första del [...]” (Skolverket, 2016, s. 10). Som möjliggörare av andra saker tycks leken gränslös, dess mediala funktion går utifrån Skolverkets skrivningar att applicera på det mesta. Lek tycks däremot inte vara tillräcklig i sig själv. Lek får inte ’bara’ vara lek eftersom den då verkar bli ovidkommande och riskabel i fritidshemmets utbildning. Lek utan diskursiv sammanlänkning med någon form av kunskapsproduktion framstår i sammanhanget inte som lämplig eller passande. Lek som en strategi för att förmå elever att vilja lära är däremot något som uppmuntras och efterfrågas:

Att möta elevernas nyfikenhet och vilja att utforska och lära genom lek är betydelsefullt i undervisningen. Till exempel kan förmågan att lösa problem utvecklas genom att eleverna prövar olika lösningar i leken. Detta kan leda till att de vågar närma sig nya situationer, vilket i sin tur kan motivera till att vilja lära sig mer (Skolverket, 2016, s. 10).

Lek bör också planeras och förberedas av personalen som en del av undervisningen. Därtill finns det ett existensberättigande för lek som är initierad av eleverna så länge som den kan tillföras stöd eller utveckling från personalen; ”I fritidshemmet behöver det finnas utrymme både för elevernas egeninitierade lek och för lek som planeras i undervisningen. [...] När eleverna leker på eget initiativ kan de behöva stöd på olika sätt [...]” (Skolverket, 2016, s. 11).

2014 gav Skolverket ut sina allmänna råd med kommentarer för fritidshemmet. Detta policydokument är alltså rådgivande (men är vid tiden för artikelns tillkomst under omarbetning) och har som syfte att ge stöd och vägledning samt att bidra till en ökad måluppfyllelse för eleverna i fritidshemmet. Även i denna text sägs leken vara viktig samtidigt som den ständigt behöver utnyttas i en eller annan form av lärande; ”Betydelsefulla inslag i verksamheten är lek, rörelse och skapande arbete. I fritidshemmet finns det många möjligheter för lärandet att ske både formellt, informellt och situationsstyrt” (Skolverket, 2014, s. 14). Lek förekommer enligt Skolverket som inslag i verksamheten medan lärande är något som behöver vara ständigt närvarande. I likhet med formuleringarna i kommentarmaterialet som framhåller att lek bör arbetas med på medvetna sätt, så anger de allmänna råden att leken ska betraktas som en resurs; ”Verksamheten formas av sådant som elevernas engagemang, leken som resurs, ett tematiskt arbete, fokus på normer och värdegrund och ett upplevelsebaserat lärande” (Skolverket, 2014, s. 14). Precis som i de andra myndighetstexterna tillåts leken vara central så länge den fungerar som ett tillgängligt och tacksamt medel för att möjliggöra andra saker, främst lärande och utveckling men även exempelvis meningsfullhet för eleverna.

Lek för lekens egen skull tycks i den utbildningspolitiska iscensättningen inte önskvärd eller berättigad. Däremot skildras leken som ett tacksamt medium för att uppnå lärande och utveckling, något som gör barns lekande giltigt och legitimt i verksamheten.

DEN MÖJLIGA LEKEN

I de studerade artiklarna är ett genomgående spår framträdande. Det handlar om lekens villkor, vad som ryms i begreppet och vad som faller utanför. Gemensamt för talet om vilken slags lek som är möjlig i en fritidshemskontext är att det alltid faller tillbaka på vuxna (personal eller forskare) att bestämma gränserna för vad som är lek och vad som inte är det; ”[...] a corner for computers was not seen as an area for play compared to a doll corner” (Haglund, 2015a, s. 222). Det görs i forskningen tydligt att barns valfrihet behöver ta omvägen via personalens tillåtelse eller godkännande eftersom barnen annars riskerar att välja ”fel aktiviteter” (Närvänen & Elvstrand, 2015, s. 72). Var leken börjar och slutar och om den är bra eller dålig är i den diskursiva praktiken något som personalen definierar. Barns lekval skildras från personalens perspektiv ibland som så felaktiga att de behöver begränsas eller styras om. I relation till detta finns också former av lek som beskrivs som opassande och problematiska. Sådan lek omformuleras i ett fall till ’dysplay’; ”The group seems to come to a consensus that sometimes the kinds of play that are not tolerated in the setting may be interpreted as dysplay [...]” (Kane, Ljusberg & Larsson, 2013, s. 14).

Lek som inte faller inom förväntade ramar kan också missförstås eller uppfattas som något annat än just lek; "[...] staff recalled that when they were first asked whether the children played when attending school-age childcare, they had answered no. However, already after the first play observation, staff had discovered that the children did play, just not in the way they had supposed" (Kane, 2015a, s. 355). Det finns också många skildringar som gör gällande att lek ständigt behöver bevakas i syfte att säkerställa att den sker på rimliga sätt och inte inbegriper otillåtna överträdelser:

The doors leading to the classrooms were often shut [...] it was a way of giving the pupils space to play on their own during free play, something the staff strived for. The pupils were, however, not left unmonitored since staff could look through windows in the doors and check that everything seemed to be all right. [...] Occasionally, a staff member opened a door to get a closer look at what was going on and helped out or sanctioned the pupils by reprimanding them if it was considered necessary (Haglund, 2015a, s. 220).

'Fri lek' framstår som något eftersträvansvärt men ter sig samtidigt inte riskfri varpå personalens blick ständigt behöver vila på den. Övervakad lek kan om nödvändigt styras upp av personalen. Således, de som skiljer önskvärd lek från icke önskvärd är inte barnen själva. Med begrepp som 'stötta' förefaller det befogat för personalen att avgöra vad pågående lek behöver: "Staff supported the play process with the aim of supporting and extending play in an adult controlled environment" (Kane, Ljusberg & Larsson, 2013, s. 18). Lek kontrolleras också för att om nödvändigt begränsas i termer av var, när eller med vad barn leker:

Play, in this case, free play governed by the pupils, was appreciated by the pupils, supported and emphasised by the staff and given a lot of space in the afternoons. [...] There are, nevertheless, some limitations regarding pupils governing opportunities that influence free play and participating in democratic decisions: they cannot always choose where, when or with what to play (Haglund, 2015b, s. 1563).

Hur fri leken än sägs vara finns dock alltid tillhörande begränsningar och det finns till synes inga gränser för hur, när, var och varför personal anser sig vara berättigade att gripa in i barns lek. Tolkningsföreträdare i relation till lek är under alla omständigheter givet personalen:

[P]edagogues intervene in the children's activities by lifting and carrying a child away, stopping play with water in the sandbox and marking certain activities as inappropriate or risky. In other episodes I have observed how

pedagogues, for example, disperse groups of children, place them in different rooms, restrict the play to certain places, arrange line ups and punish improper behaviour by placing children at the end of queues or periods of waiting (Saar, 2014, s. 266-267).

Sammanfattningsvis framstår personalen i den tidigare forskningen som en slags lekens väktare med befogenhet att först möjliggöra den, därefter övervaka den och utifrån det egna perspektivet slutligen förbättra den. Lek i fritidshem verkar alltså endast kunna existera på personalens premisser. Den får exempelvis bara tillåtelse att pågå när personalen anser det lämpligt och måste avslutas när personalen finner det nödvändigt. Lek får dessutom bara pågå på platser som anses ok av personalen och får bara inbegripa material och materialanvändning sanktionerad av densamma. Lek i fritidshem framställs i den vetenskapliga diskursen därmed som en företeelse som hela tiden behöver villkoras och aldrig 'bara' får pågå oberoende av personalens åsikter om den. Forskningen visar därtill att som lekens väktare tar personalen också ansvar för att beskydda leken från kritik genom att utelämna den från sina kvalitetsrapporter (Hjalmarsson, 2013). Följande avsnitt kan tolkas som tecken på det arbete som pågår, både bland forskare och fritidshemspersonal, för att legitimera leken som en kvalitativ aspekt i fritidshemmet verksamhet, samtidigt som själva verksamheten också legitimeras genom tal om lek.

LEGITIMERING AV FRITIDSHEMSVERKSAMHET GENOM TALET OM LEK

I analysen av artiklarna visar det sig att talet om lek i fritidshemsforskningen kan legitimera fritidshemmets verksamhet på många olika vis. I det studerade materialet finns fyra dominerande legitimeringsteman vilka delvis överlappar varandra men som för läsbarhetens skull är kategoriserade under varsin rubrik. Verksamheten kan genom talet om lek visas vara en demokratisk och en professionell verksamhet samt en verksamhet där både omsorg och lärande är upphöjda ideal.

Talet om lek som demokratisk verksamhet

Till skillnad från de utbildningspolitiska dokumenten förekommer det i forskningen många gånger tal om 'fri lek'. Användningen av detta koncept är kopplat till en syn på barn som aktörer med rätt att utöva inflytande och medbestämmande i fritidshemmet. Genom 'fri lek' tillskrivs lek, mer eller mindre, ett egenvärde och betraktas därmed som en rättighet som inte kan förnekas de barn som deltar i verksamheten:

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 alvoret ved (Øksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner, & Kjær, 2014, s. 120).

Fri och spontan lek som förpliktelse i organisering av verksamheten verkar vara ett gångbart sätt att legitimera fritidshemmets arbetssätt som demokratiskt, något som är ofrånkomligt eftersom skollagen slår fast att all utbildning ska förmedla och förankra respekt för grundläggande demokratiska värderingar (SFS 2010:800).

’Fri lek’ beskrivs ofta vara en specifik form av aktivitet i vilken personalen tillmötesgår barnens viljor genom att göra dem delaktiga i beslut som handlar om vad som är tillåtet att ägna sig åt inom ramen för verksamheten; ”The study shows that free play can be described as an activity where the staff take their point of departure based on the children’s perspectives and the enhancement of democratic values and decision-making” (Haglund, 2015a, s. 1556). Talet om det fria i ’fri lek’ kretsar därför ofta kring möjligheter för barn att exempelvis välja *vad* eller *vem/vilka* de vill leka med:

“Free play” is traditionally seen as a common activity in LTC, which means that children can, to some extent, choose what they want to play and with whom they prefer to play. When the pedagogues refer to participation as making individual choices they often stress that children have substantial opportunities to influence the form and content of free play (Närvänen & Elvstrand, 2015, s. 69).

Personalens erbjudanden om inflytande och medbestämmande utgår från demokratiska premisser, likväl som barnen i sitt lekande också praktiserar demokrati i och med de individuella val de tillåts att göra genom att deras röster lyssnas på: ”The children can speak to the teachers about what they want to do and they can propose their own ideas in the weekly meetings [...]. The children can choose between, for example: play-boxes, different creative activities, playing outside, researching with iPads, construction play, and so on” (Lager, Sheridan & Gustafsson, 2016, s. 701). Barnens egna initiativ till eller i lek framställs även som ett sätt att utöva inflytande över de begränsningar som personalen applicerar på lekmöjligheterna. Lekandet

framstår ibland som motstånd mot reglering, men samtidigt tycks begränsningarna också utgöra en förutsättning för lek. Detta motstånd sägs vara ”barnens eget politiska uttryck” i vilket reglerna som överträds samtidigt utgör lekmöjligheter (Kane & Petrie, 2014, s. 23):

Another child digs a long channel, connecting two puddles and some other children immediately drive their boats in the new landscape. The water however sinks and one child shouts that his boat runs aground and that someone must hurry to get more water. After some minutes a pedagogue tells the children that they are getting too wet and that there has been enough water (Saar, 2014, s. 264).

Ovanstående exempel är ett av många i artiklarna som visar hur barnen testar gränserna, omedvetet eller medvetet, för det tillåtna i sin lek. Hur personalen sedan bemöter denna lek varierar. De tycks antingen se det som ett medvetet regelbrott eller i något enstaka fall som en inbjudan till lek (Kane & Petrie, 2014).

Sammanfattningsvis kretsar legitimeringen av fritidshemmet som demokratisk verksamhet i artiklarna primärt kring tal om personalens demokratiska tillmötesgående av barns åsikter och viljor samt deras erbjudanden om lek som benämns som ’fri’ i och med att den för barnen inbegriper vissa valmöjligheter.

Eftersom fritidshemmet inte är belagt med någon obligatorisk närvaro eller plikt blir det snarast omöjligt att inte tala om det som en demokratisk institution. Ett sätt att påvisa att demokratiska värderingar är rådande är genom framställningar av lek som något som är initierat av barnen själva och som något de gärna ägnar sig åt. Talet om lek ter sig i sammanhanget alltså tacksamt utifrån antagandet om att de flesta barn ofta vill leka, och genom att låta dem leka uppfylls centrala delar av verksamhetens uppdrag. Legitimering av verksamheten som demokratisk görs alltså genom att; 1.) lek framställs som ett demokratiskt arbetssätt, exempelvis erbjudandet av lekmiljöer i enlighet med barnens önskningar, 2.) lek framställs som en demokratisk princip genom barns valmöjligheter och medinflytande, och 3.) lek framställs som en demokratisk process, exempelvis barns motstånd mot begränsning av lek.

Talet om lek som professionell verksamhet

På samma sätt som tal om lek visat sig vara användbart för att i den vetenskapliga diskursen iscensätta fritidshemmet som demokratiskt används begreppet också för att sanktionera en i det närmsta motsatt funktion; personalen har ett professionellt uppdrag att genomföra och för att lyckas med detta behöver de säkerställa att innehållet i verksamheten håller sig inom de utbildningspolitiskt givna ramarna. I det här temat skildras därför barns

fria val som potentiellt problematiska eftersom de riskerar att utmynna i opassande aktiviteter, däribland 'bara lek'. Aktiviteter som av barn väljs med utgångspunkt i att de exempelvis är roliga ter sig besvärliga i relation till personalens professionalitet och den pedagogiska utbildning som styr- och policydokumenten efterfrågar:

Further on children's choices, if free, are problematized in terms of "not making good choices" and if they are given an opportunity to decide there is a risk that they make bad decisions like "just want to stay indoors" or "just want to play". The pedagogues describe these dilemmas in terms of "different perspectives". On one hand they have the children who prefer certain activities because they are fun and on the other hand the pedagogues embrace the values of professional commitment and the demands to follow the curriculum and to document the on-going learning (Närvänen & Elvstrand, 2015, s. 71).

Det förhållningssätt till barns fria val som premierades i det föregående temat framträder här i stället som något som kan omkullkasta professionaliteten och därigenom sänka den pedagogiska kvaliteten. En konsekvens av detta synsätt återfinns i skildringar av hur önskvärda former av lek istället iscensätts som något som personalen definierar, planerar, genomför och utvärderar, i tydlig kontrast mot talet om verksamheten som demokratisk tack vare barnens valmöjligheter och inflytande:

The findings reveal a practice where play with play-boxes is used in systematic process as a tool to make children's social learning visible. The teachers create possibilities for children's learning in a manner in accordance with a leisure-time tradition where social learning is documented and evaluated (Lager, 2015, s. 307).

Tal om lek legitimerar här ett professionellt sätt att bedriva den form av utbildning som idag förväntas på ett sätt som är förenligt med en mer traditionell – det vill säga lekfull – syn på fritidshemsverksamhet. Det finns också inslag som tar ett steg längre än att tala om användning av lek som en 'systematisk process' för att istället beskriva hur ett säkerställande av ett visst resultat kan komma till stånd:

[S]taff intentions relate to the product but not the process, in that adults modify the environment in order to achieve the desired outcomes or prescribe the outcome/s based on children's interests and leave the children to explore the best way of achieving it/them. Staff talked about controlling the physical and affective environment. While this position may interrupt the flow of play, it also recognises the importance of the

environment in enriching and enhancing play (Kane, Ljusberg & Larsson, 2013, s. 18).

Genom personalens professionalitet och via deras handlingar garanteras en passande lekmiljö och barnens roll blir i det hela att agera spelpjäser på personalens utstakade spelplan. I förbättringssyfte förefaller personalens ingripande i leksituationer och lekmiljöer ges företräde före barnens åsikter och flyt i leken. Professionellt agerande kan i forskningen även iscensättas i form av framtvängande av lek, det vill säga, alla barn tvingas delta i lek som är utvald och förutbestämd av personalen; ”Vissa verksamheter ska dock alla barn vara med på som exempelvis månadens lek” (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012, s. 6). Att utöva auktoritär styrning över barn ter sig i det frivilliga fritidshemmet därmed möjligt beträffande vissa verksamheter, bland annat när det handlar om just lek.

Sammanfattningsvis handlar legitimeringen av fritidshemmet som professionell verksamhet via tal om lek till stor del om hur personalen tar ansvar för barnens lek samt hur de ser till att leken används på särskilda sätt för att säkerställa att verksamheten utgörs av ett (utbildningspolitiskt) önskvärt innehåll. Professionaliteten fungerar därigenom som en garant att det är ’rätt’ slags lek som pågår samtidigt som lek också formar professionaliteten. Legitimering av verksamheten som professionell görs alltså genom tal om att; 1.) professionalitet i fritidshem handlar om att kunna urskilja vad som är önskvärd lek, 2.) professionaliteten handlar därtill om att kunna stötta barnen till att utveckla ’nyttig’ lek, och 3.) professionaliteten legitimeras med hjälp av tal om lek när den relateras till utbildningsuppdraget och läroplansmålen.

Talet om lek som omsorg

En tredje variant av hur lek används som en retorisk resurs i artiklarna är kopplad till fritidshemmets uppdrag att utgå från en helhetssyn på barnen och deras behov (SFS 2010:800) och återfinns i tal som länkar ihop lek och omsorg; ”Den fria leken erbjuder en möjlighet för fritidspedagogerna att samtala med barnen och ge dem omsorg” (Hjalmarsson & Löfdahl, 2014, s. 101). Stöttande av barns lek och av deras grundläggande behov anses i fritidshemsforskning vara grundläggande i fritidshemmets vardagliga verksamhet (Haglund, 2015b) och anges vara kärnan i personalens professionella arbete. Detta tema handlar därför om iscensättningar om att bevara mer traditionella ideal, vilket implicerar ett nedtonande av de former av undervisning och lärande som numer förväntas i verksamheten:

Pupils’ play and basic needs are positioned at the core of the staff member’s work, who use this discursive resource to define their professional identity by this fundamental value position. This implies that

staff view supporting play and children's basic needs as also supporting their development and learning. This conviction diverges from the stress of learning in the way as requested by the Swedish Schools Inspectorate (2010). It is instead based on an older leisure-time centre practice [...] (Haglund, 2015a, s. 223).

Integrering av omsorgsarbete i verksamheten verkar vara en naturlig del och precis som i temat om professionalisering går det även här att urskilja hur detta tillsammans med lek används för att definiera en professionell identitet. För att framstå som passande och gångbar sammanflätas omsorgs- och lekaspekterna med lärande- och utvecklingsintentionerna i styr- och policydokumenten. Dessa texter, i sin tur, re-kontextualiseras för att passa in i det sätt som verksamheten bedrivs på:

[...] teachers try to integrate well-being, play and social relations. The point of departure for this play is the children's own interests and is intertwined by the teachers with the intentions in policy which are recontextualised into the teachers' social pedagogical tradition of working in a leisure-time centre (Lager, 2015, s. 314).

Att beskriva verksamheten i termer av omsorg och lek med avstamp i ett, för fritidshemmet, traditionellt socialpedagogiskt förhållningssätt förefaller emellertid som problematiskt. Detta utifrån en önskan om att detta ska värderas lika högt som undervisning och lärande för närvarande gör inom utbildningspolitiken. Omsorgsaspekten – inklusive en syn på lek som en värdefull funktion i denna – ter sig inte längre som någon självklarhet, istället behöver den såväl tydliggöras som försvaras:

I vissa sammanhang behöver de [personalen] visa upp och tydliggöra sitt uppdrag för föräldrar och i andra sammanhang måste de försvara sitt arbete med att skapa ett hållbart omsorgsklimat mot oförstående kollegor där leken som ett redskap för att bygga relationer och skapa trygghet nerverderas (Hjalmarsson & Löfdahl, 2014, s. 99).

Omsorg tycks i verksamhetspraktiken vara så betydelsefullt att det är värt att kämpa för trots motstånd från såväl utbildningspolitiskt håll, från kollegor inom utbildningssystemet som från föräldrar till de barn som vistas i fritidshemmet. Som framgår av utdraget ovan, sker sådant legitimeringsarbete bland annat med hjälp av tal om vilka fördelar lek som redskap kan bidra med.

Sammanfattningsvis är legitimeringen av omsorg som upphöjt ideal via tal om lek till synes oproblematiserad i verksamhetspraktiken, men behöver ändå motiveras och försvaras i relation till de styr- och policydokument som är rådande idag. Den 'skolifiering' av fritidshemmet som forskningen ofta hänvisar till (se t.ex. Haglund, 2016) innebär att lärande och utveckling snarare

än omsorg är det som premieras och prioriteras i talet om fritidshemmets verksamhet idag (se t.ex. Skolinspektionen, 2018). För att kringgå detta legitimeras omsorg ofta genom tal om lek på följande sätt; 1.) för att uppgradera värdet av omsorgsaspekten i det helhetsperspektiv på barns omsorg, utveckling och lärande som utgör fritidshemmets uppdrag, 2.) som möjlighet att bedriva traditionell verksamhet i en samtid med förändrade utbildningspolitiska ideal, och 3.) som relationsbyggare och därmed grund för omsorg om barnen vilket särskiljer fritidshemmet från andra delar av utbildningssystemet.

Talet om lek som lärande

Likväl som att lek sammankopplas med omsorg blir det i de undersökta artiklarna tydligt hur begreppet även kan knytas till, eller till och med likställas med ett annat begrepp, nämligen lärande; ”When play and learning are seen as integrated parts, the embodying notion is that children learn while playing” (Lager, 2015, s. 310). Tal om lek som lärande är frekvent förekommande i den vetenskapliga diskursen och ligger i linje med det lärandeideal som dominerar i de utbildningspolitiska texterna och som är rådande i samhället överlag. Genom talet om lek framställs det lärande som pågår som specifikt för just fritidshemmet och fränskilt mer formella former av lärande. Lek skildras vara barns naturliga väg till lärande och betraktas som relevant just eftersom den fungerar utvecklande för de barn som ges möjlighet att engagera sig i den; ”När personalen beskrev sitt arbete och vad som betraktades som viktigt så betonades däremot barns möjligheter att leka. Leken sågs som viktig eftersom den bedömdes som utvecklande och innefattade, enligt personalen, många lärandemöjligheter” (Haglund, 2016, s. 75). Tvingande aktiviteter är inte helt förenliga med den frivillighet som verksamheten bygger på och bör därför undvikas, men förekommer vilket framgick i temat om professionalitet och exemplet på hur lek kan skildras som ett obligatoriskt inslag. Haglund beskriver hur personalen talar om det som sker i förskoleklassens klassrum på fritidshemstid, vilket inbegriper en skildring av hur lekande barn leker och därmed är lärande utan att personalen är involverad:

I think they learn a lot here. They are, you can see, you track them and you take a look in here now and then. But anyway, they are training to...., we adults don't govern. There is a lot of child-governed play in here, so to speak. A lot of role playing going on in here, and right now I feel that there is a lot of good play [...] (Haglund, 2015b, s. 1562).

Uttalandet som börjar med att barnen lär sig mycket utmynnar i att leken är bra. Tal om lek som lärande är förenligt med en utbildningspolitiskt önskvärd syn på lek; lek som bidrar till läroplansrelaterat lärande och som därigenom

förbereder barn för framtiden. Tillhörande detta synsätt är lekens instrumentella funktion i barns lärande:

The dominant discourse about play in ‘schooling’ is that children’s playing is a resource for learning (Swedish National Agency for Education 2014, 14). This means that the outcomes often end up being underpinned by an understanding of playing as instrumental – what Harker (2005, 50) calls ‘conceptual ghettoization of playing’ (Kane, 2015b, s. 353–354).

I temat om omsorg blev det synligt hur talet om lek är användbart för att göra motstånd mot eller kringgå det fokus på utveckling och lärande som sanktioneras av styr- och policydokumenten. Här används begreppet som ett sätt att göra det motsatta, det vill säga, att framhålla lärande som centralt. Lek som ett medium för lärande möjliggör ett lärande som sker på fritidshemmets premisser.

Allt tycks möjligt att lära genom lek, men särskilt passande verkar leklärandet vara för att träna och utveckla olika sociala förmågor; ”[...] to learn to make new friends, to learn to play with others and to learn to make new relations” (Lager, 2015, s. 318).

Sammanfattningsvis likställer legitimeringen av lärande via tal om lek vanligen begreppen med varandra vilket utmynnar i att tal om lek också ofta är tal om lärande. Leken framställs som mycket givande eftersom den automatiskt antas generera lärande hos barn, utan att personalen behöver styra eller lägga sig i. Legitimering av lärande med hjälp av tal om lek kretsar följaktligen kring; 1.) att allt kan läras via lek, 2.) att allt som lärs genom lek är bra (jfr Cook, 2016), och 3.) att lärande genom lek inte kräver direkt inblandning av personal.

DISKUSSION

I de studerade artiklarna finns genomgående ett tal om lek som synliggör befintliga förståelser (från den professionella verksamheten) eller som etablerar specifika förståelser av vad ett fritidshem är och bör vara idag. Genom tal om lek tycks det möjligt att såväl rikta intresset bort från vissa företeelser som att rikta fokus mot särskilda aspekter. Att lek i den diskursiva praktiken fungerar som ett tacksamt medium – användbart oavsett vilket syfte eller vilken intention som är för handen – hänger samman med att styr- och policydokumenten inte definierar eller avgränsar vad lek i fritidshem innebär. I begreppet tycks så väl regelstyrda vuxeninitierade lekar likväl som barnens självstyrda och egeninitierade lek ingå. Lekens gränser blir därför tänjbara och lekbegreppet kan fyllas med olika innehåll och begränsas på flera skilda sätt. Samtidigt är det tydligt att den i fritidshemmet möjliga leken alltid är villkorad. Eftersom den ytterst villkoras av det utbildningssystem med ett skollags-

reglerat uppdrag som den ingår i, och dessutom tillförs lokala och professionella villkor av personalen, kan lek i fritidshem betraktas som dubbelt reglerad. Trots denna ständiga reglering tycks det gångbart att tala om lek som fri och som om de förbehåll som alltid sammanflätas med tal om barns lekande inte räknas som begränsande och inskränkande.

I de fyra specificerande tematiseringarna blir det synligt hur talet om lek legitimerar olika element i fritidshemmets verksamhet. Var för sig ter sig dessa teman som logiska och trovärdiga, men när de ställs jämte varandra framträder en viss motsägelsefullhet. Lek betraktas som viktig eftersom den sägs generera demokrati (genom lekande barn som tar/gör sin plats) och möjliggör ett demokratiskt förhållningssätt (personal som i lek låter barn vara medbestämmande och väljande). Förhållningssättet till lek (som något värdefullt som ska ges utrymme och samtidigt något som behöver stötts och styras) blir även relevant med hänvisning till personalens specifika yrkesprofessionalitet. Lek framstår också som angelägen utifrån ett synsätt som relaterar den till omsorg, en aspekt som återkommande ses som en central del av fritidshemmet. Lek betraktas därtill som betydelsefull för att den frekvent likställs med lärande, vilket för tillfället är det mest centrala i fritidshemmets uppdrag, så som det skrivs fram i styr- och policydokument. Det ter sig med andra ord oproblematiskt och möjligt att använda lek för att sanktionera och legitimera mer eller mindre vad som helst i fritidshems-kontexten. Begreppet är lika användbart för att särskilja fritidshemmet från skolan som för att inlemma det i det sammanhållna utbildningssystemet. Det är också lika gångbart för att understryka vikten av barn som aktörer i en för dem meningsfull verksamhet *och* för att realisera det mål- och resultatstyrda uppdrag som styr- och policydokumenten kräver. Forskningen legitimerar genom talet om lek därmed den professionella yrkesrollen samtidigt som de vetenskapliga skildringarna lyfter fram värdet i att tillvarata barns perspektiv på lek (det vill säga lek som är initierad och kontrollerad av barnen själva). Sammantaget skildrar forskningen därför både en förståelse av lek som en väsentlig del av fritidshemsverksamheten och som en viktig aspekt av personalens professionalitet. En central kompetens hos den personal som är verksam i fritidshemmet tycks utifrån ovanstående resonemang handla om att kunna tala om lek som både det ena och det andra. Ironiskt nog tycks det frekventa talet om lek – ett ofrånkomligt och heligt mantra – inte handla särskilt mycket om att barn ska ges möjlighet att leka mer eller ges bättre förutsättningar för att leka. Det upphöjda begreppet används snarare som ett sätt att klä andra företeelser i en passande och legitim språkdräkt i fritidshemmets kontext. Det tacksamma lekbegreppet möjliggör vetenskapliga skildringar av fritidshemmet som den institution det för tillfället behöver vara genom en många gånger oproblematisk reproduktion av fritidshemspersonals användning av begreppet. Forskningen fungerar därtill som en konstituerande medproducent av den utbildningspolitiska

fritidshemsdiskursen. Lek framställs som en universallösning som kan råda bot på allehanda problem och svara upp mot vad som än efterfrågas (jfr Cook, 2016). Samtidigt – eller just därför – tycks ingen villig att se att termen är lika tom som kejsaren är naken!

REFERENSER

- Ackesjö, Helena & Landefrö, Anna. (2014). På spaning efter en gräns: Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter i Sverige. *Barn*, 32(3), 27-43.
- Ackesjö, Helena, Nordängers, Ulla-Karin & Lindqvist, Per. (2016). ”Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation”: Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare* 2016:1, 86-109.
- Andersson, Birgit. (2010). Introducing assessment into Swedish leisure-time centres: Pedagogues' attitudes and practices. *Education Inquiry*, 1(3), 197-209. DOI: 10.3402/edui.v1i3.21942
- Andersson, Birgit. (2014). Vad händer med fritidspedagogyket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *Barn*, 32(3), 61-74.
- Aronsson, Karin. (2010). Learning through play. I Barry McGaw, Penelope Peterson, & Eva Baker (Red.), *International encyclopedia of education* (s. 330–334). Oxford: Elsevier.
- Billig, Michael. (1996). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, Daniel Thomas (2016). Disrupting play: A cautionary note. *Childhood* 23(1), 3-6. DOI: 10.1177/0907568215622699
- Corsaro, William A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Dahlgren, Lars, & Hultqvist, Kenneth. (1995). Seendet och seendets villkor: En bok om barns och ungas välfärd. I Lars Dahlgren & Kenneth Hultqvist (Red.), *Seendet och seendets villkor: En bok om barns och ungas välfärd* (s. 9–25). Stockholm: HLS Förlag.
- Edwards, Derek, & Potter, Jonathan. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Edwards, Derek. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Foucault, Michel (1971/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Garvey, Catherine. (1977). *Play*. London: Fontana/Open Books Original.
- Haglund, Björn. (2015a). Everyday practice at the Sunflower: The staff's representations and governing strategies as contributions to the order of discourse. *Education Inquiry* 6(2), 209-229. DOI: 10.3402/edui.v6.25957

- Haglund, Björn. (2015b). Pupil's opportunities to influence activities: A study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1556-1568. DOI:10.1080/03004430.2015.1009908
- Haglund, Björn. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare* 1, 64–85.
- Harker, Christopher. (2005). Playing and affective time-spaces. *Children's Geographies*, 3(1), 47-62. DOI: 10.1080/14733280500037182
- Henricks, T. S. (2006). *Play reconsidered: Sociological perspectives on human expression*. Chicago: University of Illinois Press.
- Hjalmarsson, Maria. (2013) Governance and voluntariness for children. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 86-96.
- Hjalmarsson, Maria, & Löfdahl, Annica. (2014). Omsorg i svenska fritidshem: Fritidspedagogers etiska förmåga och konsekvenser för barn. *Barn*, 32(3), 91-105.
- Holloway, Sara L., & Valentine, Gill. (Red.). (2004). *Children's geographies: Playing, living, learning*. London: Routledge.
- Holmberg, Linnéa & Börjesson, Mats. (2015) Ideological dilemmas in leisure-time centers: The Swedish schools inspectorate and the concept of meaningfulness. *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 313-331.
- Holmberg, Linnéa. (2017a). Confessing the will to improve: Systematic quality management in leisure-time centers. *Education Inquiry*, 8(1), 33-49. DOI: 10.1080/20004508.2016.1275179
- Holmberg, Linnéa. (2017b). Lärande genom demokratiska önskemål: Pastoral omsorg i fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1-2), 28-50.
- Hughes, Bob. (2001). *Evolutionary playwork and reflective analytic practice*. London: Routledge.
- Kane, Eva. (2015a). *Playing practices in school-age childcare: An action research project in Sweden and England* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Kane, Eva (2015b). What If? As If, an approach to action research practice: Becoming-different in school-age childcare. *Educational Action Research Journal*, 23(3), 350-365. DOI: 10.1080/09650792.2015.1009926
- Kane, Eva, Ljusberg, Anna-Lena, & Larsson, Håkan. (2013). Making magic Soup: The facilitation of play in school-age childcare. *International Journal of Play*, 2(1), 7-21. DOI: 10.1080/21594937.2013.769814
- Kane, Eva, & Petrie, Pat. (2014). Becoming-player in school-age childcare. *Reconceptualising Educational Research Methods*, 5(1), 18-31. DOI: 10.7577/term.947
- Karlsson, Sandra. (2018). 'Do you know what we do when we want to play?': Children's hidden politics of resistance and struggle for play in a Swedish asylum centre. *Childhood*. DOI: 10.1177/0907568218769353

- Klerfelt, Anna & Haglund, Björn. (2014). Walk-and-talk conversations: A way to elicit children's perspectives and prominent discourses in school-age educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 119-134. DOI: 10.3224/ijree.v2i2.19550
- Lager, Karin. (2015). 'Learning to play with new friends': systematic quality development work in a leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 186(2), 307-323. DOI: 10.1080/03004430.2015.1030634
- Lager, Karin, Sheridan, Sonja, & Gustafsson, Jan. (2016). Systematic quality development work in a Swedish leisure-time centre. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 694-708. DOI: 10.1080/00313831.2015.1066434
- Larsson, Anna, Norlin, Björn & Rönnlund, Maria. (2017). *Den svenska skolgårdens historia: Skolans utemiljö som pedagogiskt och socialt rum*. Lund: Nordic Academic Press.
- Lester, Stuart, & Russell, Wendy. (2008). *Play for a change: Play, policy and practice: A review of contemporary perspectives*. London: National Children's Bureau for Play England.
- Lindström, Lisbeth. (2012). Everyday life at the leisure-time centre. *The Online Journal Of New Horizons In Education*, 2(2), 28-52.
- Meire, Johan. (2007). Qualitative research on children's play: A review of recent literature. I Tom Jambor & Jan Van Gils. (Red.), *Several perspectives on children's play: Scientific reflections for practitioners* (s. 29-77). Antwerp: Garant.
- Närvänen, Anna-Liisa & Elvstrand, Helene. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn*, 32(3), 9-25.
- Närvänen, Anna Liisa, & Elystrand, Helene. (2015). What is participation? Pedagogues' interpretative repertoires and ideological dilemmas regarding children's participation in Swedish leisure-time centres. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 5-23. DOI: 10.3224/ijree.v3i2.20890
- Olsson, Ulf, Petersson, Kenneth, & Krejsler, John B. (2015). Elevcentrering som nutidshistoriskt problem. I Sverker Lindblad & Lisbeth Lundahl (Red.), *Utbildning: Makt och politik* (s. 67-80). Lund: Studentlitteratur.
- Panksepp, Jaak, & Smith-Pasqualini, Marcia. (2005). The search for the fundamental brain/mind sources of affective experience. I Jacqueline Nadel & Darwin Muir (Red.), *Emotional development* (s. 5-30). Oxford: Oxford University Press.
- Pellis, Sergio M., Pellis, Vivien C., & Bell, Heather C. (2010). The function of play in the development of the social brain. *American Journal of Play*, 2, 278-296.
- Potter, Jonathan. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: SAGE.
- Potter, Jonathan, & Hepburn, Alexa (2008). Discursive constructionsim. I James A. Holstein och Jaber F. Gubrium (Red), *Handbook of constructionist research* (s. 275-293). New York: Guilford Publications.

- Rose, Nikolas. (1999). *Powers of Freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saar, Tomas. (2014). Towards a new pedagogy in the after-school setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 254-270. DOI: 10.1080/1350293X.2014.883722
- Saar, Tomas, Löfdahl, Annica & Hjalmarsson, Maria. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning*, 5(3), 1-13. DOI: 10.7577/nbf.315
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet: Inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2014). *Fritidshem: Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2016). *Fritidshemmet: Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem: Allmänna råd från socialstyrelsen*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Svensson, Peter (2019). *Diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Sutton-Smith, Brian (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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.
- Wood, Elizabeth. (2014). The play–pedagogy interface in contemporary debates. I Liz Brooker, Mindy Blaise, & Susan Edwards (Red.), *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (s. 145-156). London: Sage.
- Øksnes, Maria (2019). *Lekens flertydighet: Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, Maria, Knutas, Agneta, Ludvigsson, Ann, Falkner, Carin, & Kjær, Bjørg. (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordningen og fritidshjem. *Barn*, 32(3), 107-123.