



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att använda lekförmågan i lekvärlden

- en kvalitativ studie om att inta barns perspektiv och synliggöra några förskolebarns utrymme och möjligheter i förskolans fria lek

Anna Alexandersson, Hanna Jeppsson,
Linnea Sjöström & Sara Wisbrant

LAU390

Handledare: Ulrika Holmgren

Examinator: Anne Dragemark Oscarson

Rapportnummer: HT13-2611-194



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Att använda lekförmågan i lekvärlden – en kvalitativ studie om att inta barns perspektiv och synliggöra några förskolebarns utrymme och möjligheter i förskolans fria lek

Författare: Anna Alexandersson, Hanna Jeppsson, Linnea Sjöström, Sara Wisbrant

Termin och år: HT13

Kursansvarig institution: (För LAU390/LAU395/LSÄ600: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap)

Handledare: Ulrika Holmgren

Examinator: Anne Dragemark Oscarson

Rapportnummer:

Nyckelord: lek, fri lek, fantasi, lekvärld, flödeslek, meningsskapande lärande, tillblivelse-process, barns perspektiv, språk, positioner, lekförmåga, kulturhistorisk teori, en rosa pedagogik, tänkande.

Sammanfattning:

Föreliggande studie har fokuserat på verksamhetens fria lek, såväl inomhus som utomhus. Genom observationer och intervjuer på en förskoleavdelning har barns utrymme och möjlighet att använda lekförmågan som redskap för meningsskapande lärande undersökts. Interaktionen i leken har observerats för att synliggöra barns förmåga att överskrida och transformera positioner samt synliggöra hur barns språk kommer till uttryck i deras lekvärld. Genom intervjuer skapas fördjupad förståelse och kunskap kring barnens lekvärld, sett ur barns perspektiv. Studien visar hur barnen på den här förskolan får utrymme och möjlighet att uttrycka sin lekförmåga för att använda språk, inta och leva ut positioner samt tillämpa sin föreställningsförmåga. Men också hur eventuella hinder påverkar eller hindrar denna användning av lekförmågan. Det framkommer vidare att utrymmet är en avgörande faktor för att barnen ska kunna använda sin lekförmåga och träda in i flödeslek. Dock visade resultatet att flödeslek inte flödar så rikt som önskat på denna specifika plats. Materialet har analyserats utifrån Vygotskijs kulturhistoriska teori samt en rosa pedagogik.

Förord

Klockan är 06.15 när vi möts upp på parkeringsplatsen denna alltför tidiga morgon, det är kallt och frostigt men våra glada sinnen värmer oss. Vi hoppar in i den nyskrapade bilen och börjar vår resa på väg mot nya upptäckter och vi känner alla att det här fältarbetet kommer bli en spännande process. Samtidigt som kaffet hålls upp från termosarna funderar vi mycket över möjligheten att träda in i flödeslek och vad det betyder för barnens meningsskapande lärande. Vi vill lyssna och försöka låta fältet tala till oss och är förväntansfulla över frågorna vi bär med oss och vad vi kommer att finna.

I skrivande stund befinner vi oss hos Linnea och bearbetar resultatet, ivern infinner sig för att synliggöra materialet och de mönster som upptäckts. Just nu känns det som att vi har ett flow, ett flöde som tar oss djupare in i arbetet och kopplar ihop delarna till en helhet. I skrivflödet finns det hinder som uppstår, och det arbetas hårt för att bevara flödet och meningsskapandet i skrivandet och därmed lärandet.

Med reflektion över den nu genomförda studie har tankar lyfts kring den vetenskapliga värld som skapar grund för vår profession. Där vi nu står på sista trappsteget inför ett arbete som yrkesverksamma forskollärare, är ambitionen att införliva den kunskap vi förankrat genom utbildningen och även i detta fältarbete. Som de forskare vi lånat erfarenheter av och strävat att efterlikna, har vi i vårt fältarbete kreativt ämnat skapa något nytt av vårt material. Därför görs valet att i detta arbete då vår egen insats diskuteras referera till oss som forskare, även om vi inte fyller skorna för en akademisk titel som sådan. Dock är vi forskare i allra högsta grad då det kommer till förskolans verksamhet där vi snart dagligen kommer arbeta som (med-)forskare för att inta barns perspektiv i deras kultur och lekvärld.

Ett stort tack till de barn och pedagoger som genom sin öppenhet och glada sinne gett oss möjlighet att genomföra vår studie. Vi vill tacka vår varmt engagerade handledare Ulrika Holmgren som har lyssnat till oss fyra prata i mun på varandra och handlett oss med glädje genom arbetet. Hoppas att vi nu befinner oss på samma plats. Andreas, tack för att du stått ut med våra diskussioner högt och lågt så att vi kunnat arbeta i ert hem. Tack alla familjer för visad förståelse så att vi fått möjlighet att träda in i flödesskrivande.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Innehållsförteckning

1. Introduktion	1
1.1. Syfte och frågeställning.....	2
1.2. Definition av begrepp.....	3
1.2.1. Barns lekvärld.....	3
1.2.2. Fri lek.....	3
1.2.3. Språk.....	3
1.2.4. Positioner.....	3
1.2.5. Flödeslek.....	3
1.2.6. Tillblivelse-process.....	4
1.3. Läroplan för förskola	4
1.4. Teorianknytning	4
1.4.1. Kulturhistorisk teori	4
1.4.2. En rosa pedagogik.....	6
1.5. Tidigare forskning.....	7
1.5.1. Lekvärldens språk.....	7
1.5.2. Lekvärldens positioner.....	10
1.5.3. Lekvärldens flödeslek.....	11
1.5.4. Lekvärldens hinder	12
1.6. Barnsyn.....	12
1.6.1. Att se barnet	13
1.6.2. Att inta barns perspektiv	13
2. Metod och Material.....	15
2.1. Kvalitativ metod.....	15
2.2. Deltagande observation som metod	16
2.3. Intervju som metod	17
2.4. Miljö.....	18
2.5. Urval och avgränsning.....	20
2.6. Forskningsinstrument.....	20
2.7. För- och nackdelar	21
2.8. Validitet och reliabilitet.....	22
2.9. Genomförande	22
2.9.1. Fältarbetets begynnelse	22
2.9.2. Fältarbetet i aktion	23
2.9.3. Kartläggning av fältarbetet	23
2.10. Forskningsetik	24
2.11. Metoddiskussion.....	24
3. Resultatredovisning och analys	26

3.1. Kays lekvärld	26
3.1.1. Kay cirkulerar runt	26
3.1.2. Kay när städsklockan ringer	26
3.1.3. Kay och duplot	27
3.1.4. Kay på resa	28
3.1.5. Kay berättar om sin lekvärld	28
3.1.6. Kays utrymme och möjlighet att använda lekförmågan i lekvärlden	28
3.2. Mos lekvärld	30
3.2.1. Mo jagar	31
3.2.2. Mo och legot	32
3.2.3. Mo berättar om sin lekvärld	33
3.2.4. Mos utrymme och möjlighet att använda lekförmågan i lekvärlden	33
3.3. Ilons lekvärld	35
3.3.1. Ilon i skolan	35
3.3.2. Ilon lagar soppa i Lilla rummet	37
3.3.3. Samtal med Ilon	38
3.3.4. Ilon berättar om sin lekvärld	39
3.3.5. Ilons utrymme och möjlighet att använda lekförmågan i lekvärlden	39
4. Diskussion	43
4.1. Slutdiskussion	43
4.2. Vidare forskning	45
4.3. Slutsats	45
5. Källförteckning	47
6. Bilagor	49
6.1. Bilaga 1	49
6.2. Bilaga 2	50

1. Introduktion

Kolla det ser ut som en pickadoll!↑ utbrister Mo förvånad när grenen hen just svingat mot en trädstam gått av.*

Alex: Oj!↑

Mo: Jag ska jaga↑

Mo går mot en sluttning några meter bort från trädstammen där jag och Alex står kvar. Hen ställer sig med ryggen snett mot mig och med ansiktet vänt mot ett grunt dike där några utspridda enbuskar finns. Mo håller pickadollen i sin högra hand, höjer den mot axeln samtidigt som vänster hand stödjer undersidan av pickadollen. Mo lutar huvudet mot höger axel och pickadollen är nu riktad mot buskarna. Mo ser ut att kisa med ögonen och hen upplevs sikta mot buskarna.

Alex: Får jag också# säger Alex och tar några långa snabba steg mot Mo, [...]Med pickadollen på axeln turas de om att sikta in bland buskarna, på jakt efter nya byten och möjligheter.*

Situationen utspelar sig i skogen under en skogsutflykt och visar hur några barn via en avbruten trädgren förvandlar sig till jägare som tar sig fram i skogen och upplever kanske något, en position som kanske inte hör till barns vanliga görande i förskolans verksamhet. Enligt den ryske psykologen Lev Semënovič Vygotskij (1995:21-24) är fantasin ett essentiellt redskap för människans beteende och utveckling, där barnet använder sina egna och andras erfarenheter för att via fantasin koppla sina tankebilder med ett inre språk åt sina känslor. Leken kan ge barn möjlighet till detta och Vygotskij (1995:15,16) framhåller hur barn kreativt skapar en ny verklighet genom leken efter egna intressen och behov. Då vi forskare tillsammans har läst inriktningen *Skapande verksamhet* under vår lärarutbildning finns ett intresse för meningsskapande lärande genom lek och vi har en klar bild av hur barns lärande sker på olika sätt, samt förankras då den upplevs och befästs i kroppen.

Förmåga till föreställningsförmåga och snabbt gå in i lekens medvetandetillstånd belyser Birgitta Knutsdotter Olofsson (2003:75), professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, som väsentligt och hävdar lekens mening för barnen, samt värdet av att kunna leka i förskolan för att sedan ges möjlighet att leka hela livet. Vidare påvisar Knutsdotter Olofsson (2003:16) att "leken är sin egen belöning". Konventionen om barns rättigheter framhåller barns rätt till lek, vila och fritid med anpassning efter barnets ålder samt rätten att obundet delta i det konstnärliga och kulturella livet (Regeringskansliet 2006:48). Även Skollagens allmänna bestämmelser belyser vikten av att förskolans verksamhet i utbildningssyfte ska stimulera barns utveckling och lärande samt föreslå barn en harmonisk omsorg. Genom att utgå från en helhetssyn på barnet och dess behov ska verksamheten utformas så att utveckling, lärande och omsorg skapar en helhet (SFS 2010:30). *Läroplan för förskolan* (2010:6) betonar förskolans uppdrag och lekens betydelse för barnens utveckling och lärande samt hur verksamheten ska präglas av ett medvetet bruk av leken för att främja stimulans av fantasi, inlevelse och kommunikations förmågor. Trots detta visar egna erfarenheter att pedagogstyrda aktiviteter prioriteras i förskolans verksamhet, vilket bidrar till att den fria leken hamnar i skymundan. I en artikel i *Lärarnas nyheter* befarar Pia Williams (2013) universitetslektor på institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, att detta kan bero på verksamhetens stora barngrupper. Och vidare visar Wissam Mohamed (2013:9,43), studerande vid Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik, hur den fria leken

hindras och måste avbrytas för verksamhetens rutiner och måluppfyllelse.

Gunilla Lindqvist (1996:50,59), fil.dr i pedagogik och universitetslektor i pedagogik vid högskolan i Karlstad förklarar att leken sedan långt tillbaks setts som *fri* vilket innebär att verksamma pedagoger upplevs tveksamma till hur de ska förhålla sig till barns lek. Vidare menar författaren att tidigare lekforskning till hög grad baseras på utvecklingspsykologiska teorier där samhälle och kultur inte beaktats. Lindqvist påpekar även att för att utveckla leken och synen på lek måste vi se till relationen mellan barn och omgivning för att förstå hur kontexten påverkar barnet. Även Eli Åm (1993:21-22), socialantropolog och förskollärare påpekar att då avsikten är att undersöka och förstå barns lek i nuet går det inte att använda sig av utvecklingspsykologiska teorier där endast tänkandet fokuseras.

Med en *kvalitativ etnografisk* forskningsmetod har fältarbetet bestått av deltagande observation och intervju med barn, arbetet har genomförts på en förskola med 20 barn i åldrarna 1-5 år, belägen i en mellanstor svensk stad. Personalen på avdelningen där fältarbetet ägt rum består av två förskollärare och en barnskötare. Det insamlade materialet kommer att analyseras enligt *hermeneutisk tradition* utifrån *barns perspektiv* genom *kulturhistorisk teori*, *en rosa pedagogik*, samt relevant forskning om barn och lek. Med inblick i Lindqvist resonemangen ovan utgår studien från kulturhistorisk teori där Vygotskij är välkänd för sin syn på språk, kultur, fantasi och tänkande. Med bakgrund i kulturhistorisk teori där barns lärande sker kontextuellt och relationellt samt ett vidgat språkbegrepp som uppmärksammar att lyssna till flera sätt att vara och uttrycka sig, ges det anledning att sätta sig in i barns *tillblivelse-process* och konstruerande av genus, samt hur detta är relaterat till barns lärande. Detta för att djupare kunna ta barns perspektiv och studera barns kultur och lekvärld och hur de där får utrymme och möjlighet att använda lekförmågan som redskap för meningsskapande lärande. Med utgångspunkt i detta utgår studien från en rosa pedagogik som framhåller en syn på genus tillblivelse-process som subjektiv, föränderlig och kontextuell vilket blir intressant då det finns likheter med kulturhistorisk teori och vidgat språkbegrepp. I studien undersöks inte barns konstruktion av genus i sig, utan framhålls för att tillblivelse-processen kan vara av betydelse för att förstå barns görande och varande. Barns lek kan ske i oändliga former, men studien fokuserar på *fantasilek*, det vill säga den *rollek* och *projektiva lek* som förekommer under den fria leken i verksamheten. Studien riktar sig till verksamma i förskolan och skolan, samt vuxna som intresserar sig för lek och barns perspektiv.

I studien används *hen* för att benämna tredje person, ett val som blir naturligt då studien ser till barns görande, där barnets handlingar och görande blir betydelsefullt för studiens syfte. Samtliga *aktörer* i studien har av forskningsetiska skäl givits fiktiva namn och för att underlätta för läsaren har vi låtit Pi och Bo representera oss forskare. Där Pi blir den av oss som sedan tidigare har en relation till förskolan där fältstudien genomförs, medan Bo blir samlingsnamn för resterande tre forskare.

1.1. Syfte och frågeställning

Syftet är att studera barns kultur i form av den lekvärld som förekommer på en förskoleavdelning i en mellanstor stad i Sverige och hur deras lekvärld kommer till uttryck i förskolans fria lek. Studien utgår från ett barns perspektiv för att synliggöra barns språk, positioner samt utrymme till flödeslek i deras lekvärld. Detta för att

vidare studera barns utrymme och möjlighet att använda lekförmågan som redskap för meningsskapande lärande. För att ges möjlighet att besvara syftet utgår studien från följande frågeställningar och undersöker hur barnen upplever följande:

- Vilka hinder/möjligheter finns för barnen att genom sin lekförmåga använda sina *språk* för meningsskapande lärande?
- Vilka hinder/möjligheter finns för barnen att genom sin lekförmåga inta olika *positioner* för meningsskapande lärande?
- Vilka hinder/möjligheter finns för barnen att genom sin lekförmåga träda in i *flödeslek* för meningsskapande lärande?
- Är det *relevant* för barnen att använda *lekförmågan* för meningsskapande lärande?

1.2. Definition av begrepp

Nedan presenteras nödvändig fakta för definitionen av de centrala begrepp som förekommer i studien.

1.2.1. Barns lekvärld

Lek är en väsentlig del av barns kultur där studien menar att lekvärld sammanväver detta. För att definiera begreppet lekvärld utgår studien från Lindqvist (2002:445) tanke om att "Värld är ett begrepp som har flera dimensioner: en materiell eller fysisk, en social, en kulturell och en historisk dimension. Det är dessa aspekter som också bör utmärka lekvärlden".

1.2.2. Fri lek

Då barns fria lek i förskolans verksamhet presenteras i studien avses undersöka den tid där barnen själva tar initiativ till aktivitet, en lek fri från pedagogers styrning men inte nödvändigtvis fri från pedagogers medverkan.

1.2.3. Språk

Då språk nämns avses såväl verbal kommunikation som icke-verbal kommunikation och kroppsspråk, vilka innefattar semantiska och fonetiska värden. I studien ses språk som människans alla möjligheter att uttrycka sig och kommunicera vilket kan bidra till en vidgad och fördjupad syn på språk.

1.2.4. Positioner

I studien synliggörs barns användande av lekförmågan för att leva sig in i och leva ut roller men även i interaktionen med materiella fenomen. Därmed synliggörs deras utrymme och möjlighet att uppleva och känna olika positioner, vilket är betydelsefullt och genererar fler erfarenheter och därmed fler möjligheter att skapa sig själv i relation till detta.

1.2.5. Flödeslek

Studien synliggör flödeslek som ett tillstånd där barnet träder in i ett flöde, ett varande där görandet sker så djupt att inte omgivningen uppmärksammas. En lek där tid och rum inte utgör några begränsningar för barnet, en lek där barnet ges möjlighet att använda föreställningsförmågan, språk och positioner fullt ut.

1.2.6. Tillblivelse-process

Barns görande i lekvärlden är relevant för studiens syfte. Därför ansluter sig studien till Lenz Taguchi et.al. (2011) och en rosa pedagogiks syn på genus tillblivelse-process för att förstå barns görande, relaterat till hur *socio-materiella fenomen* i omgivningen berör och används av barnet i det föränderliga skapandet av sig själv som *transformativa multipliciteter*. Tillblivelse-process omfattar helt enkelt barns process av blivande relaterat till deras görande och varande för oändliga möjligheter.

1.3. Läroplan för förskola

Fältarbetet görs i förskolan och därmed utgör läroplan för förskola (Skolverket 2010) en betydande del i uppsatsen då verksamheten ska vila på dessa ramar. Enligt Skolverkets (2010:6) mål och riktlinjer ska förskolans verksamhet utgöra en trygg plats där barnen får möjlighet till utveckling och lärande, där leken ses som väsentlig för att nå detta. Läroplanen framhåller hur verksamheten medvetet ska använda leken för utveckling:

I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter (Skolverket 2010:6).

Förskolan ska ge möjlighet till lek såväl inomhus som utomhus och verksamma pedagoger ska erbjuda alla barn en god miljö för lärande, utveckling och lek där såväl leken som det lustfyllda lärandet ska främjas (Skolverket 2010:7-11). Förskolans uppdrag betonar att barn "ska få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, handla, röra sig och lära sig dvs. bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska" (Skolverket 2010:7). Med anledning av detta menas att barn ska ges stöd för att bilda positiv tilltro till sig själva som skapande individer.

1.4. Teoriansknytning

Nedan lyfts de perspektiv som studien förhåller sig till samt utgår från i kommande analys av insamlat material.

1.4.1. Kulturhistorisk teori

Vygotskij (1999:9) är känd som grundare av den kulturhistoriska teorin, vilken vilar på de konstteoretiska tolkningarna som myntades under revolutionens framgång i Sovjet. Vygotskij's idéer kring barns lärande har spritt sig över världen och fått stort genomslag i sociokulturell teori (Imsen 2006:50). Gunn Imsen (2006:50-51) professor vid Norges tekniska-naturvetenskapliga universitet, belyser Vygotskij's teorier om barns kognitiva utveckling samt om hur samhället och kulturen skapar individen.

Språk och kultur är en stor del i barns lärande då kulturen bland annat kommer till uttryck i språket (Imsen 2006:50). Roger Säljö (2000:29), professor i pedagogisk psykologi och dekan för utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet, definierar kultur som den uppsättning idéer, värderingar, kunskaper, och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden. Imsen (2006:325) lyfter hur Vygotskij (1978) påvisar att lärande sker genom att kulturen införlivas i individen och att språket är den viktiga länken som gör detta möjligt. Då kunskap

enligt Imsen konstrueras som Vygotskij menar i de kollektiva språkformer som kulturen erbjuder utgör språket vår gemensamma referensram. I samklang med Imsens nämnda syn på Vygotskij menar Säljö (2000:37) att det är genom kommunikation som barnet blir delaktig i kunskaper och färdigheter.

Språkets och tänkandets funktion för att inta barns perspektiv

Språket är inte bara ett medel för kommunikation utan även till för medvetande och tänkande (Vygotskij 1978 i Imsen 2006:50). Medvetandeprocessen förklarar Vygotskij (1999:392) som en rörelse, en transformation där de olika funktionerna för medvetande, tänkande och språk står i relation till varandra. ”Tanken och ordet är inte förbundna med varandra genom något ursprungligt samband. Sambandet mellan tanken och ordet uppstår, förändras och tillväxer under själva deras utvecklingsförlopp” (Vygotskij 1999:392). Vygotskij (1999:34) ifrågasätter därmed forskare som skiljer tänkandet från språk och även lingvistiska teoretiker som åtskiljer ljudets inverkan på ordets betydelse. Om ljudet separeras från tanken hävdar Vygotskij (1999:35) att då förloras ”alla de specifika egenskaper som gör det just till ett ljud i det mänskliga språket och skiljer det från alla de övriga ljud som finns i naturen”. Ordet är av stor vikt för tänkande menar Vygotskij (1999:37-38,42) men ett ord utan betydelse saknar mening och liknas då som ett tomt ljud, vilket betyder att språkets fonetiska och semantiska sida samt begreppen som ringar in ordet är en viktig enhet för språket och tänkandets funktion. För att tydliggöra detta beskriver Vygotskij (1999:38) språkets primära funktion som kommunikativ, ett socialt medel för samvaro, utsagor och förståelse och språkets andra funktion som intellektuell. Dessa funktioner står i relation till varandra och beror på samband mellan affekt och intellekt samt människans förmåga att generalisera betydelsen av begrepp (Vygotskij 1999:40-43).

Vygotskij (1999:361, 406, 411) påpekar att barnets tanke börjar i en helhet och barnet söker därför sitt språkliga uttryck i den enskilda del som är greppbar för barnet. Barnet uppfattar ordet och ljudet som en del av tingets egenskaper och utefter dessa delar skapar barnet förståelse för språket och ordets betydelse. För att förstå tänkande och språk har det inre och yttre språket studerats och Vygotskij menar (1999:417-419) att det yttre språket är en process där tanken materialiseras, transformeras till ord, vilket kan ses som ett socialt medel som är till för de andra. Det inre språket är till för en själv och kan då ses som intellektuellt, enligt Vygotskij (1999:419,422). Vidare ser Vygotskij en relation med det inre språket och det egocentriska språket som barnet använder och menar att det fyller en intellektuell funktion och ombildas efter individualisering och social utveckling (tillblivelse) till ett inre språk. För att djupare gå in på användandet av det egocentriska språket belyser Imsen (2006:313-314) utifrån Vygotskij (1978), hur barnet talar till sig själv och på så sätt internaliseras deras erfarenheter som tänkande. Tänkandet ger grund för självreflektion och medvetande och språket blir det verktyg som barnet använder för att reflektera kring sina handlingar och därmed sig själv. Språket är därmed en viktig förutsättning för den intellektuella utvecklingen och är bestämmande för hur barnet tänker och uppfattar världen.

Fantasin och tänkandets funktion för att inta barns perspektiv

Lek kännetecknas av att barnet skapar en imaginär situation, att det är *bara på låtsas* (Vygotskij 1978 i Imsen 2006:323). Imsen (2006:324) framhåller ett ytterligare kännetecknen på lek enligt Vygotskij (1978) och det är att den har regler, att barnet

alltid förhåller sig till de ramar eller roller som är i leken oavsett om de är medvetna eller undermedvetna om att det sker. Leken har vidare ett enormt inflytande över barnets utveckling, i leken höjer sig barnet över miljöns fysiska begränsningar. I barnets lekvärld förlorar verkligheten även sin makt och barnets egna handlingar frigörs från det situationsbundna, vilket bidrar till att barnet får kontroll över dess egen lekvärld och får då även fritt spelrum för sin fantasi. Imsen (2006:323) hänvisar till Vygotskij (1978) som hävdar att glädje sker i samklang med lek och kopplar därav att leken måste vara något som barn skapar för att tillfredsställa olika behov. Att skapa en ny verklighet genom sina intressen och behov sker i barns lek, detta enligt Vygotskij (1995:15-16) och då ofta som ett eko av vuxenvärldens språk, handlingar, utsagor, varande och görande. Dock är fantasin inte en ren reproduktiv handling som återskapar barnets tidigare erfarenheter exakt så de utspelade sig, utan kombinerar kreativt de upplevda intrycken. Hjärnans kreativa förmåga att skapa föreställningar och fantasier ger enligt Vygotskij (1995:13-14) upphov till nya handlingar och bilder hos människan, så även hos det lilla barnet. Vidare klargör Vygotskij den kreativa funktionens nödvändighet för varje ny skapelse inom konstnärliga, vetenskapliga och tekniska områden som möjliggör för människan att skapa sin framtid och förändra sin nutid. Fantasins reproduktion är viktig för bearbetning, men den kombinatoriska kreativa förmågan hävdar Vygotskij (1995:16) således är grunden för allt skapande.

Fantasin är en livsviktig funktion klargör Vygotskij (1995:17) vilken byggs upp på de element som redan existerar i människan i form av tidigare erfarenheter och visar på ett samband mellan fantasi och verklighet. Ju mer erfarenhet barnet har, desto mer kan barnet fantasera. Detta kallar Vygotskij (1995:19) för *lagen om fantasins verksamhet*. Vygotskij (1995:21) menar att en vidare utveckling av fantasin kan skapas med hjälp av en sekundär (lånad) erfarenhet, dock vilar detta på den första lagen om att de egna erfarenheterna måste vara tillräckliga för att i sin tur kunna bearbetas tillsammans med de lånade erfarenheterna. I och med detta klargör Vygotskij (1995:22) att fantasin har en mycket viktig funktion för barnets utveckling, då det blir ett verktyg för att vidga barnets erfarenhetsvärld. Vygotskij (1995:24) menar att de tankebilder fantasin skapar hos barnet också medför ett inre språk åt barnets känsla. Vygotskij benämner följande detta förlopp för *lagen om fantasins emotionella realitet*, vilket innebär att även om fantasiskapelsen inte stämmer överens med verkligheten så är ändå känslan hos barnet verklig. Utifrån detta klargör Vygotskij (1995:25) att barnets föreställningsförmåga bygger på emotioner och yttre intryck.

1.4.2. En rosa pedagogik

Hillevi Lenz Taguchi, docent i pedagogik och universitetslektor vid Stockholms universitet, Linnea Bodén, doktorand i pedagogiskt arbete och Kajsa Ohrlander, fil.do och lektor inom lärarutbildningen i Stockholm (2011), har med en uppdatering av 70-talets rosa pedagogik målet att förena teori, praktik och aktivism för en utveckling av jämställdhetsarbete i förskolans verksamhet. Lenz Taguchi et.al. (2011:7,11-13) åskådliggör hur Sveriges förskoleaktivism på 70-talet och *dialogpedagogiken* som menade att motverka förtryck av barn i förskolor och skolor, blev kritiserad för att inte vara radikal nog utan den röda färgen som symboliserat jämställdhetskamp här blev urvattnad och blekt rosa. Ohrlander (2011:11) menar att idag har återtagandet av den rosa pedagogiken ambitionen "att rikta uppmärksamhet mot underordning av det feminina i pedagogiskt arbete" och hävdar att all form av marginalisering, även av barn, är kopplad till rådande normer och maktrelationer. Vidare påpekar Ohrlander (2011:12) språkets och lyssnandets relevans, vilket utgjorde kärnan i

dialogpedagogiken och är viktig att bevara samt utveckla för att möta barn som medmänniskor idag.

En rosa pedagogik motsätter sig, enligt Lenz Taguchi (2011:185), en avgränsad fast kategorisering av genus tillblivelse kopplat till normer eller (subjekts)positioner. Istället menar Lenz Taguchi (2011:189) att en rosa pedagogik betraktar genus som en *transformativ multiplicitet* och ett *socio-materiellt fenomen* som ständigt blir och görs på nytt och om igen. För att utveckla detta hänvisar Lenz Taguchi till feministisk posthumanistisk materialism där Barad (2007) och Fausto-Sterling (2005) menar att liksom materiella fenomen är språkliga och kulturella betydelser, koder och villkor för hur genus bör ses som komplext och multipelt (med en mängd möjligheter). Lenz Taguchi (2011:189) lyfter att alla kroppar transformeras och förändras ständigt och att genus görs i ”interaktionerna mellan en närmast oändlig mängd aktiva aktörer” och inkluderar även celler, hormoner, föreställningar och kroppsrörelser i denna transformativa tillblivelse-process. Lenz Taguchi (2011:187-188) belyser hur ett barn på en förskola kan pröva olika känslor och uttryck i lek med en pinne då barnet förvandlar pinnen och sig själv genom sina erfarenheter; diskurser, ting, miljöer som finns runt omkring hen. Lenz Taguchi (2011:188) lyfter vidare att detta samspel ”producerar barnens förståelse, lärande och subjektiviteter”. Utifrån en rosa pedagogik kan barnets tillblivelse-process innefatta interaktion med andra barn och pedagoger, men påtrycker då även kraftfullheten i interaktionen med material runt omkring. Ole Fredrik Lillemyr (2013:27-28), professor i pedagogik vid Dronning, Mauds Minne, högskolan för förskollärautbildningen i Trondheim menar att leken har en grundläggande betydelse för socialisationsprocessen under barndomen och utveckling av en personlig och kulturell identitet. Vidare klargör Lillemyr lek som essentiellt i barns kultur och därmed i dess lekvärld.

Lenz Taguchi (2011:190-191) påvisar att det pedagogiska arbetet i förskolans verksamhet kan genom en rosa pedagogiks förhållningssätt, fokusera på att göra barn “till medaktörer och medkonstruktörer av kunskap” i alla läroprocesser, situationer och aktiviteter som pågår i förskolan. En rosa pedagogiken framhåller genus återskapande och föränderlighet, vilket betyder att barn är medskapare av både kunskap och genus. Lenz Taguchi (2011:190-191) påvisar att tillblivelse-processen är ständigt pågående (precis som lärande), vilket betyder att genus görs och förändras hela tiden och där:

en ny subjektivitet kan uppstå tillsammans med nya barn, vuxna, idéer, fantasier eller ting, djur och material i nya sammanhang och miljöer. När fokus förskjuts från att definiera hur vi “är” till att förstå mer om den process av tillblivelse och transformation som vi ständigt befinner oss i: ja, då öppnas möjligheterna för förändring och överskridande! (Lenz Taguchi 2011:191).

1.5. Tidigare forskning

Här presenteras tidigare forskning kring barns kommunikation och språk i leken, lekens innehåll samt tidigare forskning kring flödeslek och hinder i barns lekvärld. Även en presentation av forskning kring barnsyn samt vad det innebär att inta ett barns perspektiv tydliggörs.

1.5.1. Lekvärdens språk

Flera forskare använder sig av olika begrepp för liknande görande och varande i leken. För att göra det tydligare för läsaren kommer studien att använda begreppen

rollek och projektiv lek och fantasilek är därmed ett samlingsbegrepp för dessa lekformer.

Barns lekförmåga genom leksignaler

Knutsdotter Olofsson (2003) hänvisar till Bateson (1955) som förklarar lek:

som en mental inställning, ett förhållningssätt till verkligheten, där det som görs, sägs, tänks inte ska tolkas bokstavligt. Det som görs, sägs, tänks är inte vad det ser ut att vara, det är lek och skall förklaras utifrån lekens intentioner (Bateson 1955 i Knutsdotter Olofsson 2003:6).

I leken använder sig barnen av leksignaler, vidare hänvisar Knutsdotter Olofsson (2003:8) till Bateson (1955) som menar att barnet signalerar omgivningen att en lek äger rum genom den mentala inställningen, detta sker genom sättet att tala, bete sig, uttryck genom ögon, mimik och röstläge. Förstås de leksignaler som sänds ut, tolkas det som sker efter lekens förutsättningar. Knutsdotter Olofsson (2003:9) belyser ytterligare att leksignaler inte är korta signaler "utan ett uttryck för inställningen, förhållningssättet till verkligheten och tolkningen av det som sker så länge leken varar". Genom en förståelse för leksignalerna påvisar Knutsdotter Olofsson (2003:8) att en uppfattning kring vad som är lek och inte lek kan skapas.

Genom leksignaler synliggörs de språk som musikerterapeuten Ulf Jederlund (2002:17) benämner som det verbala och icke-verbala språket, en definition av människans två parallella kommunikationssystem. Det verbala språket används medvetet till skillnad från det icke-verbala språket som används utan att vi reflekterar över det. Vidare menar Jederlund att förmågan att tolka det icke-verbala språket kommer först och är oftast mer välutvecklad än förmågan att tolka det verbala språket. Enligt Howard Gardner (1994:8), professor i kognition och psykologi vid Harvard University samt professor i neurologi vid Boston School of Medicine, har vi flera mänskliga intelligenser som ständigt samspelar med varandra. Gardner (1994:4) framhåller att om vi kan "vidga och skifta vårt perspektiv på det mänskliga intellektet" kan vi också värdesätta det rättvist och då möjliggöra stimulering av alla intellekt. I studien ses dessa intelligenser som förmågor för att förstå värdet av olika sätt att utvecklas och lära. Gardner (1994:67) nämner bland annat den *lingvistiska intelligensen* där människans språk står i fokus. Denna intelligens likväl som Jederlunds (2002) syn på språk upplevs tydliggöra leksignalernas mångfacetter.

Som genom en trollformel träder barnen in i en lekvärld av *på låtsas* menar Åm (1993:50) och då barnet träder in i lekens värld behövs det inte uttryckas verbalt eftersom detta oftast är underförstått i lekens språk. Åm (1993:42) förklarar barns språkanvändning i leken genom Dannemarks (1985) redogörelse av tempusformen *rolleksimperfekt* som används på två sätt. Å ena sidan använder barnen imperfekt för att skapa handling i leken, på det så kallade *regiplanet* där ett exempel kan vara *jag var spöket och du blev rädd för mig*. Å andra sidan används presens då barnen är inne i de roller de skapat och gärna använder dialekter och förvränger rösten, ett så kallat *rollspelsplan* (Dannemark 1985 i Åm 1993:42-54). Barnen använder det verbala språket för att skapa en struktur och ordning i leken (Åm 1993:41-42). Vidare påpekar Åm att då barnen är i uppstarten av en lek kan både imperfekt och presens förekomma under en och samma mening eftersom barnens lekvärld ännu inte är etablerad.

För att visa på rytmen och melodins betydelse i leksignalerna används den *musikaliska intelligensen* där Gardner (1994:99) påpekar att vi i musiken, såväl som i språket kan urskilja olika nivåer. Jon-Roar Bjørkvold (2005:42), professor vid Oslo University, synliggör människan som en musisk varelse och menar att de musiska rötter som växer fram hos barnen i tidigare åldrar ligger till grund för barnets fortsatta identitetsutveckling, där musik, spontansång och skapande lek blir relevant för att skapa form och struktur i barnens vardag. Enligt Bjørkvold (2005:65) återfinns spontansång i alla tänkbara situationer i barnets vardag, sången sker spontant och på barnets initiativ och vad som sjungs beror på vad som sker runtomkring barnet. Vidare påpekar Bjørkvold (2005:65) att denna sång ”tillhör barnens gemensamma system av koder” och barnets kultur sätter regler för hur sången ter sig. Bjørkvold (2005:69) menar att då spontansång sker i koppling till en rörelse, sjungande rörelselek, sjunger barnet sitt görande. Blir inlevelsen i detta görande tillräckligt djup blir barnet på så vis ett med sitt görande. Vidare belyser Bjørkvold (2005:72) att spontansång även kan vara medel till kommunikation där barn ”Med hjälp av speciella sångformler med tydliga intervall kan barnen, precist och effektivt, också berätta saker, ropa till varandra (barnkulturens egen locksång), kommendera, fråga och svara i ett fortlöpande musiskt samspel”. Oavsett vilken sorts kommunikation sången används till så speglar rösten barnets själ och blir därmed en ”värdefull källa till personligt uttryck” (Bjørkvold 2005:72).

Barns lekförmåga genom lekkoder

Marie-Louise Hjort (1996), universitetslektor i pedagogik vid högskolan i Kristianstad, har i sin studie intervjuat barn för att ta reda på hur de uppfattar leken. Hjort (1996:207-208) synliggör att barn anser det viktigt att ett bestämt innehåll finns i leken samt att alla är överens om vad som ska lekas. Det visar sig också att barn ofta är väl medvetna om vad som krävs för en gemensam lek, vilka lekkoder som är nödvändiga att känna till. Att bevara lekens harmoni är en förutsättning för att leken ska fortsätta och utvecklas menar Knutsdotter Olofsson (2003:24), även förmågan att bortse eller avlägsna sig från verkligheten och uppleva trygghet i den aktuella situationen. Maktkamp, intrång, förtryck och ojämlikhet är enligt Knutsdotter Olofsson (2003:25) faktorer som stör lekens harmoni. Vidare presenterar Knutsdotter Olofsson lekkoderna *samförstånd*, *ömsesidighet* och *turtagande* som ett utgörande stöd för att bevara lekens harmoni. Samförstånd i den mening att de barn som leker tillsammans är medvetna och överens om *att* de leker och *vad* de leker. Ömsesidighet innefattar “att alla är på jämställd nivå oberoende av ålder och styrka”. Ytterligare en förutsättning för att bevara lekens harmoni är turtagande vilket Knutsdotter Olofsson (2003:26) belyser är att de lekande turas om att ta initiativ och fatta beslut i leken. De som är inkluderade i leken för en dialog om turtagande och är i situationen jämställda.

Barns föreställningsförmåga

Knutsdotter Olofsson (1987:145) lyfter lekens betydelse och påpekar att barnet i leken lär sig ”att vara medveten om sina egna handlingar” därmed blir barnet även medveten om det finns en mening eller betydelse i varje objekt. Vidare belyser Knutsdotter Olofsson (1987:145) att ”När barnet skapar den fiktiva situationen i sin fantasi är detta ett steg på väg mot abstrakt tänkande”. I leken används föreställningsförmågan som redskap, Knutsdotter Olofsson (1987:51) förklarar detta och klargör att, genom denna förmåga kan man “föreställa sig händelsen och reproducera den i handlingens form”. De inre föreställningarna råder över de yttre förutsättningarna i lekvärlden och Knutsdotter Olofsson (2003:12:) menar att

“omvärlden behandlas efter vad man i tankarna omvandlat den till”. Lekvärlden orienteras efter omgivningen, men det är barnets inre föreställningar som beslutar om hur omgivningen behandlas.

I lekvärlden skapas en förtrollad värld, där alla möjligheter existerar och allt kan transformeras, förändringen är en form av skapandeprocess där barnet genom ord transformerar omgivningen (Knutsdotter Olofsson, 2003:14). Vidare påvisar Knutsdotter Olofsson (1987:52) att då barnet i sin lek inte finner användbara föremål att transformera använder hen gester och rörelser som i samspel med ord representerar föremålet. Då föreställningar bortanför den existerande verkligheten ligger till grund för fantasilek, “måste dessa föreställningar verbaliseras för att en gemensam rollek skall komma till stånd” (Knutsdotter Olofsson 2003:114). Knutsdotter Olofsson (2003) belyser dock inte om det är en inre eller yttre verbalisering som krävs för att en gemensam fantasilek ska äga rum. För att belysa ytterligare aspekter av föreställningsförmågan har som tidigare nämnts Vygotskijs idéer lyfts, men vi vill även belysa detta utifrån Gardners spatiala intelligens.

Den *spatiala intelligensen* upplevs aktuell i förtydligandet av barnets transformerande av omvärlden i dess lekvärld. Gardner (1994:159-160) beskriver intelligensen främst som förmågan att visuellt uppfatta världen, att känna igen samma element i olika kontexter, att kunna förvandla och känna igen förändrade former. “Centralt i den spatiala intelligensen är förmågan att korrekt uppfatta den visuella världen, utföra omvandlingar och modifiera objekt som man varseblir och återskapa vissa element i visuella upplevelser, även när man inte får adekvata fysiska stimuli” (Gardner 1994:159). Gardner (1994:161) belyser intelligensen som en betydelsefull förmåga i exempelvis den mening att kunna identifiera ett ting under varierade omständigheter, kunna skapa och förändra inre bilder, kunna transformera föremål och identifiera förändrade element och kunna visuellt framställa spatial information. Gardner (1994:165) påpekar att den spatiala förmågan syns hos alla människor och redan hos det lilla barnet finns den. Förmågan växer från att handla om hur barnet orienterar sig i rummet till förmågan att “skapa statiska mentala bilder”.

1.5.2. Lekvärdens positioner

Lindqvist (1996:44) menar att lekens fördelar är att den är autentisk och skapas i nuet och vidare förklarar Lindqvist att om barnet genom leken får möjlighet att prova olika attityder och handlingar, blir leken som en länk mellan jaget och världen. Knutsdotter Olofsson (1987:52) belyser fantasileken som “den mest komplicerade och den mest högtstående lekformen och därmed den lek som har mest utvecklingsmöjligheter. Lek med varandra och lek med saker är till sin natur ganska lika livet igenom”. Åm (1993:17-19) lyfter att fantasilek blomstrar under barnets tid på förskolan. Åm (1993) förklarar att rollek kan ske såväl ensamt som i grupp och beskriver rolleken som en lek där barnet intar en position hen inte har i verkligheten. Knutsdotter Olofsson (2003:88-89) menar att rollek är en lekform som snarare bygger på identifikation än projektion.

Åm (1993:17-19) problematiserar begreppet rollek och menar att begreppet kan “ge en föreställning om att det är just beteendet i förhållande till rollen som är det väsentliga”. Begreppet är för snävt påstår Åm (1993), detta då begreppet roll har åtskilliga betydelser där skådespelarens gestaltande av en roll nämns som ett exempel. Vidare beskriver Åm Corsaros (1986) syn på rollek där barnet själv *är* rollen. Den

projektiva leken blir istället en lekform där barnet projicerar tankar och föreställningar på objekt och ger liv åt olika material (Knutsdotter Olofsson 2003:89, Åm 1993:17-19). Knutsdotter Olofsson (2003:88-89) menar att den projektiva leken utvecklas och utövas av barn innan de leker rollekar. Vidare framhåller Knutsdotter Olofsson att en förutsättning för att barnet ska kunna träda in i en annan roll är att barnet är klar över vem hen själv är genom att benämna sig vid namn och kunna säga *jag*. "Identifikation i rolleken kan vara för närgående och krävande för den som är osäker och otrygg. I rolle med andra är det nödvändigt att behärska rollteknik och samspel, som inte är det lättaste om man är ovan" (Knutsdotter Olofsson 2003:90).

Barns rörelse i leken

För att synliggöra betydelsen av barnets kroppsliga uttryck i deras lekvärld används även Gardners (1994:190,204-208) *kroppsligt-kinestetiska intelligens* som innefattar fin- och grovmotoriska rörelser, förmågan att använda och uttrycka sig kroppsligt. En ytterligare dimension av denna intelligens framhålls genom Eva Johansson, (2011: 9) professor vid institutet för förskulelärarutbildning vid universitetet i Stavanger, som menar att vi genom kroppen dels upplever världen och dels uttrycker oss. Vidare lyfter Johansson (2011:141) Merleau-Ponty (1962) som förklarar att då vi kommunicerar ger kroppsligheten en "ytterligare dimensioner till samtalet, och intimitet och emotioner uttrycks i tonfall och närhet". Åm (1993:33) lyfter ett exempel där hon menar att rörelser kommunicerar vilket mål barn har i leken där cirkelrörelser hos ett barn i leken innebär att barnet inte har något mål utöver sig själv och leken, utan barnet leker för att leka. Johansson (2011:138) förklarar att barn tar initiativ till samtal genom kroppsliga uttryck, men Johansson (2011:74) påpekar även att barns sinneserfarenheter flyter samman som en och samma kroppsliga känsla då barn inte skiljer mellan vad de ser, hör och berör. Johansson (2011:9) påpekar att:

Kroppen är en enhet av sinnen, tankar, känslor, språk och motorik, där det fysiska inte kan skiljas från det psykiska. Kroppen är inte ett objekt eller ett redskap för barn eller vuxna enbart till för att utföra handlingar med. Sinneserfarenheter kan heller inte reduceras till signaler. De har en mening (Johansson 2011:9).

Johansson (2011:10,130) klargör att kroppen blir betydelsefull för "vår förståelse av världen" och extra starkt syns detta i små barns förhållningssätt och kommunikation.

1.5.3. Lekvärldens flödeslek

Leken är en belöning i sig själv menar Knutsdotter Olofsson (2003:17) och förklarar djupare att "Det förändrade medvetandetillståndet med den härliga känslan, hängivenheten och befrielsen från självmedvetenheten, friheten undan verklighetens hindrade band är belöning nog". Åm (1993:61-63) framhåller verklighet och lek som vardagsverkligheten och lekverkligheten och Åm förklarar att då barn befinner sig i leken är de i en annan värld där leken kan ses som verkligare än verkligheten. Knutsdotter Olofsson (2003:12) beskriver att "när ett barn leker låtsaslek [fantasilek], som ju innebär en rad transformationer, verkar det ha ett förändrat medvetandetillstånd, vara i lätt hypnotisk trance". Knutsdotter Olofsson (2003:12-13) menar att barn som leker har ett förändrat medvetandetillstånd, vilket kan ses i relation till vuxna djupt försjunkna i litteraturens värld. Barnet i detta tillstånd upplevs blicka inåt för att skydda de inre föreställningarna som beslutar om hur företeelser, upplevelser och handlingar ska tolkas i lekvärlden. Vidare påpekar Knutsdotter Olofsson (2003:72) att detta tillstånd kännetecknas av entusiasm och självförglömmelse. Lillemyr (2013:27) belyser att då lek upplevs fångas barnet

fullständigt och barnet förflyttas till en nivå utanför hen själv hamnar barnet, likt Knutsdotter Olofsson (2003) nämner, i ett flöde. Vidare menar Lillemyr (2013:27) att barnets då kan dölja "sig själv eller sätta sig själv som person åt sidan för en stund, med den frihet och möjlighet till upplevelse som det ger".

1.5.4. Lekvärldens hinder

Hjorth (1996:208) menar att barn har svårt att acceptera när ett annat barn som inte kan lekkoderna vill vara med i leken. Det blir ett hinder för leken eftersom vissa lekkoder krävs för att leken ska kunna genomföras. Hjorth (1996:184-185) påvisar att barn tycker att det är ett störande moment när det kommer in fler barn i en redan pågående lek då roller omkastas och temat för leken kan ändras. Hjorth menar vidare att vissa barn kan behöva hjälp för att tillägna sig lekkoderna som krävs för pågående lek och behöver stöd från en vuxen. Dock kan vuxna i sig bli ett hinder förtydligar Hjorth (1996:209) då de enligt barnen i hennes studie oftast står utanför leken och då inte vet var barnen befinner sig i leken, eller vad som behövs för att kunna vara med i leken. Mohamed (2013:9,43) belyser pedagogers positiva inställning till lek som betydelsefull, dock visar Mohamed att verksamhetens rutiner och krav på måluppfyllelse hindrar barns utrymme till fri lek. Hjorth (1996:208-209) påvisar att barn upplever missnöje i situationer där den vuxne gått in och styrt leken på ett sätt som gjort det omöjligt för leken att fortsätta. Ytterligare ett annat missnöje som framkommer är att i och med att de vuxna inte vet var barnen befinner sig i sin lek, tar de sig obekymrat friheten att avbryta den för att andra aktiviteter ska äga rum, vilket bidrar till att barnen inte får möjlighet att realisera lekens innehåll och mål.

Knutsdotter Olofsson (2003:82-85) nämner tre möjliga faktorer som kan utgöra ett hinder för att vissa barn inte kommer i gång att leka. Trygghet är den första faktorn som är ytterst relevant för att kunna ge sig hän in i leken och våga släppa greppet om verkligheten och otrygga barn störs lätt och har svårt att stanna i en och samma lek en längre stund. Enligt Knutsdotter Olofsson rör sig det otrygga barnet strövande omkring och observerar vad som händer runt omkring, men kan också bli ett störande moment på så vis att barnet går in andra barns lekar och stör. Knutsdotter Olofsson lyfter även faktorn att vissa barn inte förstår leksignaler utan istället tror att det är verklighet och vill då *vara* det som de egentligen ska *låtsas vara*. Den tredje faktorn Knutsdotter Olofsson lyfter har med barnets sociala kompetens att göra, att barnet behöver kunskap kring lekkoderna för att kunna leka. Knutsdotter Olofsson (2003:83) menar att om vuxna och redan lekande barn är tydliga med vad som är lek och vad som är på låtsas i samspel med barn som ännu inte lärt sig att tyda leksignalerna, skapas en trygghet för barnet som då kan tillgodogöra sig vad som är lek och inte. Vidare anser Knutsdotter Olofsson (2003:85-86) att barn som inte kan gå in i lekens värld, inte heller kan bearbeta sina inre upplevelser och riskerar då att bli känslomässigt omogna och omedvetna, vilket bidrar till att barnets egen upplevelse av känslor kan bli svåra att tyda för barnet.

1.6. Barnsyn

Studien grundar sig på en barnsyn som framhåller det *kompetenta barnet*, en syn på ett barn med en mängd förmågor snarare än ett oskrivet blad. För att i så stor utsträckning som möjligt kunna inta barns perspektiv klargörs här forskning om vad ett barn är och vad det innebär att ta barns perspektiv.

1.6.1. Att se barnet

Åm (1993:21) hänvisar till Tillers (1987) definition av barn och redogör för två sätt att se på begreppet barn: "Å ena sidan refererar begreppet "barn" till ett visst stadium i ett livslopp eller en livscykel, å andra sidan refererar det till en del av befolkningen". Enligt Åm (1993:21) påpekar Tiller (1987) vikten av att se världen ur barns ögon och försöka se världen så som barnet ser den. Definitionen av ett barn har betydelse för det bemötande och den omvårdnad som tillskrivs barnet (Hundeide 2001 i Johansson 2003:47). Johansson (2003:47), förklarar ytterligare två sätt att se på barn genom att belysa Corsaro (1987), James & Prout (1990) samt Merleau-Pontys (1962), redogörelse av *human becoming* och *human beings*. Det förstnämnda syftar till en syn på barn, där barn betraktas som mer ofullkomliga än vuxna, medan det andra nämnda lyfter barn som "medmänniskor med intentioner och förmåga till mening även om barn inte har vuxnas begrepps- apparat, eller samma kroppsliga och verbala förmåga". Med en syn på barn som *human beings*, ses barn vara medskapare av en livsvärld, där även vuxna medverkar, denna gemensamma livsvärld fungerar som den främsta inspirationskällan för barns aktivitet i samspel med varandra (Johansson 2003, Johansson & Johansson 2003 i Johansson 2003:47).

1.6.2. Att inta barns perspektiv

Margareta Öhman (2006), vid Stockholms universitet, hänvisar till Pramling Samuelsson & Sheridan (u.å.) som belyser att begreppet barns perspektiv är tvunget att förstås relationellt. Att som vuxen förstå barns erfarenhet och uttrycka en vilja att ta del av barns livsvärld menar Pramling Samuelsson & Sheridan har en avgörande roll för att som vuxen tyda barns livsvillkor.

Det handlar inte bara om att försöka ta reda på vilken verklighet barn lever i, utan hur de själva konstruerar denna verklighet. Att ta barns perspektiv handlar om att kunna se, lyssna och försöka tolka barns sätt att vara och agera, dels utifrån en gedigen generell kunskap om barns utveckling och lärande och dels en specifik kunskap om just det här enskilda barnets erfarenheter och förutsättningar (Pramling Samuelsson & Sheridan u.å. i Öhman 2006:15).

Vidare belyser Öhman (2006:15) vikten av att den vuxne försöker fånga och tyda barns levda livsvärld, där lyhördhet och närhet inför barns språk, verbala som icke-verbala uttryck, är en förutsättning för att ta ett barns perspektiv. Johansson (2011:59) belyser att barns perspektiv avser barnets intention, erfarenhet och uttryck för mening, det som visar sig för barnet. Johansson (2003) hänvisar till Merleau-Ponty (1962) som belyser att interaktionen eller mötet med andra människor är förutsättningen för att förstå dem, att kommunicera genom att närvara i deras livsvärld (Merleau-Ponty 1962 i Johansson 2003:44). Johansson (2003) hänvisar ytterligare till Merleau-Pontys (1962) resonemang:

Kommunikation är inte bara orden som sägs, också den andres existens, gester, tonfall och ansiktsuttryck formar en helhet som berättar om människors tankar och sätt att vara. Det är inte fråga om inlevelse, eller att känna som den andre, mer en strävan att förstå den andres varande i världen. Likväl kan vi inte fullt ut förstå andra människor eftersom vi inte kan kliva ur vår egen kropp och in i den andres. Det finns alltid något kvar hos den andre som vi inte kan få tillgång till (Merleau-Ponty 1962 i Johansson 2003:44).

Öhman (2006:14-15) hänvisar till Johansson (2003) som belyser, att inta ett barnperspektiv innebär "...att utgå från det vi antar är barns bästa, medan att ta barns perspektiv är att tillskriva barn en egen kultur och ett eget sätt att erfara och förstå

världen”. Öhman (2006:15) lyfter Halléns (2003) beskrivning av att barnperspektivet måste ingå i barns perspektiv, för att även tolkas av en vuxen. Öhman (2006:15) menar att “på det sättet är begreppet barns perspektiv alltid dubbelt. En viktig fråga är hur och vad det är den vuxne tolkar in i barns perspektiv”. Johansson (2003:43) synliggör barns perspektiv ytterligare och förtydligar att ”möjligheten att förstå barns perspektiv handlar i grunden om våra egna perspektiv”. Antaganden om hur vi kan uppfatta och förstå andra är en utgångspunkt för att närma sig barns perspektiv (Johansson 2003:44). Möjligheten att till fullo ges förståelse för barns perspektiv, uttryck för mening och intentioner menar Johansson (2003:44-45) är begränsad. I tolkning av barns perspektiv belyser Johansson vikten av att se till hela situationen barnet ingår i och som forskare och ta hänsyn till den komplexitet som är typisk för barnets livsvärld. Vidare menar Johansson att det förutom tid krävs närhet, respekt, närvaro och sensitivitet för att inträda till barns livsvärld.

2. Metod och Material

I metoddelen diskuteras innebörd, utformande och urval samt avgränsning för studien. Aspekter som miljö, urval och avgränsning, forskningsinstrument, för- och nackdelar, validitet och reliabilitet med de valda metoderna kommer lyftas, för att skapa en tydlig bild kring fältarbetets utgångspunkter utifrån metodlitteratur för samhällsvetenskaplig forskning. Genomförande och forskningsetik kommer att presenteras nedan och slutligen diskuteras metoden i en metoddiskussion.

2.1. Kvalitativ metod

Då studien avser undersöka barns lekvärld och uttryck utifrån barns perspektiv är en *kvalitativ metod* lämplig för att söka förståelse för den socialt konstruerade värld barnen lever och samspelar i. Detta görs genom deltagande observation och intervjuer. Detta eftersom Idar Magne Holme, vid universitetet i Oslo, och Bernt Krohn Solvang (1997:92), vid universitetet i Kristiansand, menar att kvalitativ metod syftar till att ge en ingående och mer detaljerad bild av den situation eller fenomen som undersöks, vilket kräver en närhet till aktören samt att forskaren strävar efter att försöka se omgivningen ur aktörens perspektiv. Med kunskap om detta väljs den av oss som sedan tidigare är bekant för aktörerna att utgöra en mer deltagande roll under fältarbetets deltagande observationer och intervjuer. Enligt Martyn Denscombe (2009:423), professor i social forskning, används kvalitativ metod för att förstå sociala grupperns aktiviteter, relationer, beteendemönster och språkbruk. Denscombe (2009:424) menar vidare att samhällsforskaren ska beakta *reflexivitet* och vara medveten om hur "vårt sätt att förstå den sociala världen, den betydelse vi tillskriver händelser och situationer, formas ofrånkomligen av våra erfarenheter som sociala varelser och de nedärvda värderingar, normer och begrepp som vi har tillägnat oss under vår livstid". Med reflektion kring reflexiviteten vill här uppmärksammas för läsaren att även då vi som forskare strävar efter en objektiv process och analys av materialet, är våra bakgrunder och personliga kulturer med och bidrar till studiens blivande. Detta då som tidigare nämnts, att en kvalitativ forskning kräver närheten och samspel för att bli en del av omgivningen och bli välkommen att ta del av aktörernas upplevelser och tankar. Utifrån dessa reflektioner är avsikten att ge en så öppen insyn i studiens process och resultat för att ge läsaren möjlighet att skapa sin egen bild och slutsats kring syftet.

Studien grundar sig en *hermeneutisk* och *etnografisk* forskningsmetod. Gösta Arvastson (2009:19), professor i europeisk etnologi och Billy Ehn, professor i etnologi menar att etnografin ursprungligen har använts av antropologer och etnologer för att "ge beskrivningar av folk och kulturer" på platser som då ansågs vara främmande. I dagens samhällsforskning utgör etnografiska observationer även upptäckande av *vardagsverkligheten*. Detta görs genom etnografiskt fältarbete för att som Arvastson och Ehn (2009:19) lyfter "ställa frågor kring det som tidigare verkat självklart". Etnografi omnämns av Patrik Aspers (2011:33) professor i sociologi, som en mellanmänsklig metod där deltagande observation och intervju används för att undersöka och "förstå en värld, de handlingar och den meningsstruktur som delas av aktörerna i den". För att förstå denna meningsstruktur är språket en grundläggande förutsättning och då inkluderas även icke-språkliga livsuttryck i sammanhanget (Aspers 2011:48). Denna kombination av metoder benämner Alan Bryman (1997:157), professor vid Leicester universitet, som *triangulering*. Genom att

använda triangulering under fältarbetet är ansatsen att belysa ytterligare aspekter av aktörernas görande och varande.

Språket är även en väsentlig del inom *hermeneutisk tradition* i att tolka och förstå, enligt Per Johan Ödman (2007:23,26), professor emeritus i pedagogik. Ödman (2007:29) hänvisar till Gadamer (1972) som menar att språket är den anledning att vi överhuvudtaget har en värld vilket också visar sig i språket. Därför klargör Ödman (2007:30) att "En hermeneutisk tolkningssituation bör således enligt Gadamer bygga på en förväntansfull öppenhet för att något ska hända". Dessa hermeneutiska tankar ligger till grund för vår forskningsprocess och syn inför mötet med barnen och deras livsvärld. En hermeneutisk tradition används enligt Nils Gilje och Harald Grimen (2007:177,187), professorer i filosofi, för att genom teorin begreppsliggöra och lyfta meningen i de skeenden, fenomen och uppfattningar som uppstår i samspel med aktören, i vårt fall barnen, och forskaren. Genom en förståelse för rörligheten i de olika delarnas kontextuella förhållande till varandra och forskarens teoretiska tolkning, kan på så vis ytterligare aspekter synliggöras och ge en vidare betydelse av fenomenet som undersöks, delarna bildar en helhet. När barnens tankar och handlingar lyfts är studiens syfte att skapa en *förståelsehorisont*, ett möte mellan barns perspektiv kring lekvärlden och dem forskningen riktar sig till.

Det har uppmuntrats att inkludera barns perspektiv och tankar kring lek i forskning och Hjort (1996:209) är en av dem som utgått från barns tankar i sin studie, där hon menar att barn uttryckte missnöje över vuxnas oförmåga att lyssna och möta barnen i leken, vilket omöjliggör för barnen att verkliggöra lekens mening. Hjort (1996) har genomfört sin studie på barn i åldrarna 5-7 år och uppmuntrar till att studera yngre barns upplevelse av sin lekvärld. Då litteratur söktes till studien påträffades litteratur som visade att det under 1990-talet forskades mycket kring lek, på senare tid har den kulturella betydelsen i leken fått större inflytande och barns lek har studerats snarare med anledning av kultur och genus, samt kring pedagogers förhållningssätt till förskolans fria lek. Med anledning av detta blir det relevant att synliggöra barns utrymme och möjlighet att använda lekförmågan i förskolans verksamhet. Genom att studera interaktionen i barns fria lek samt barns tankar om lek, där vi valt att ta avstånd från utvecklingspsykologiska teorier belyser studien lekens betydelse genom en rosa pedagogik samt kulturhistoriskt perspektiv. Därmed ses studien bidra till att synliggöra barns perspektiv och utrymme samt möjlighet till att använda lekförmågan för meningsskapande lärande och fantasins flöde i barnens lekvärld.

2.2. Deltagande observation som metod

Denscombe (2009:285) belyser att deltagande observation som metod ger forskaren möjlighet att följa personer i dess normala liv, vilket i vår studie blir i en verksamhet där barn i deras naturliga vardag på förskolan studeras. Oavsett om vi som forskare i vissa situationer under fältarbetet inte blir uppmärksammade av aktörerna, har vi en inverkan i deras livs- och lekvärld. Magne Holme & Krohn Solvang (1997:115) menar att bara genom att finnas på den plats där fältarbetet äger rum påverkas omgivningen av forskarens närvaro, likväl som forskaren påverkas av omgivningen. Under fältarbetet blir det därmed av vikt vara lyhörda inför och lyssna till aktörernas åsikter kring vår närvaro, samt visa respekt gentemot barnens önskningsar. Genom att i fältarbetet utgå från observationerna i intervjuerna är ambitionen att ge en djupare förståelse för den observerade situationen och även skapa en bild av situationen

utifrån ett barns perspektiv.

Som forskare bör man innan de deltagande observationerna utförs, skapa sig en helhetsbild av aktören, en så kallad *holistisk observation*, även ägna avsevärd tid åt fältarbetet och tillbringa en längre tid på den plats där forskningen genomförs. Detta för att skapa tillit, en god relation och utveckla insikter om de situationer som undersöks (Denscombe 2009:285-286). På grund av uppsatsens ringa storlek samt tidsbegränsning kan en längre tid ej spenderas på platsen, istället görs ett besök innan fältarbetets start. Ett besök där hela forskningskollektivet får möjlighet att utveckla en helhetsbild av verksamheten men även för att ge möjlighet att bekanta oss med barn, pedagoger och miljö. Utifrån besöket skissas en karta över avdelningen upp, detta för att kunna reflektera kring placeringar inför observationerna. Genom besöket ses detta även skapa tillräde, djupare förståelse och en inblick i de situationer som skall komma att studeras. Den forskare utav oss som sedan tidigare har en relation till aktörerna blir mer deltagande under fältarbetet, medan de tre övriga forskarna blir mer passiva, men övergå från passiva till aktiva om så krävs. Pi är deltagande under alla verksamhetens aktiviteter, medan Bo befinner sig i aktörernas närhet enbart under de tillfällen fältarbetet äger rum.

2.3. Intervju som metod

I fältarbetet används en strukturerad intervju med flexibilitet. Universitetslektor vid Göteborgs universitet Elisabeth Doverborg och Ingrid Pramling Samuelsson (2012:8) professor i pedagogik, förklarar barnintervjuer som strukturerade samtal där man genom dialog får inblick i barns erfarenhetsvärld och därmed kan skapa en djupare förståelse för barns livsvärld. Vidare påpekar Doverborg och Pramling Samuelsson (2012:28) att då en god kontakt med barnen etablerats ”finns det större förutsättningar för att barnet berättar och delar med sig av sina tankar och funderingar”. Med utgångspunkt i ovan nämnda tankar kring vikten av samspel väljs Pi, som sedan tidigare har en etablerad relation till aktörerna, som ansvarig för intervjuernas genomförande.

Doverborg och Pramling Samuelsson (2012:30,41,46) lyfter några viktiga punkter för att få ett så innehållsrikt samtal som möjligt och menar att intervjuaren ska vara en aktiv samtalspartner och visa sitt intresse genom följdfrågor anpassade efter individen. Intervjufrågornas ordningsföljd och utformning hålls flexibla och vi utgår från studiens syfte och frågeställningar och utformar tre ämnen: *språk, positioner och flödeslek*. Ämnet språk innefattar frågor som belyser i vilken utsträckning aktören i sin lekvärld har förmåga att använda språk, vidare behandlar ämnet positioner där avsikten är att synliggöra hur aktören i sin lekvärld intar och lever ut positioner samt transformerar sin materiella omgivning. Ämnet flödeslek illustrerar i vilken mån aktören ges utrymme för flödeslek. Intervjufrågorna har prövats i samtal med en utomstående erfaren förskollärare samt med barn i samma ålder som fältarbetets aktörer, detta för att reflektera kring frågornas relevans. Utifrån detta begränsas studien till följande tre grundfrågor med öppenhet för barnens riktningar kring ämnen som ger möjlighet till svar kring dessa: *Hur kan man leka? Om du fick bestämma och göra precis vad du vill i leken, vad gör du då? Kan man göra vad som helst när man leker?* För utförligare beskrivning av de frågor som ställs under intervjun se bilaga 1.

På liknande sätt som vid deltagande observationer är det enligt Doverborg och Pramling Samuelsson (2012:28) av vikt att bekanta sig med miljön och aktörerna

innan fältarbetet genomförs, för att få så innehållsrika intervjuer som möjligt. Vid det tidigare nämnda besöket gavs möjlighet att skapa en relation med pedagogerna, detta ses som väsentligt då deras inställning till oss och vår närvaro påverkar barnens trygghet och i förlängningen materialinsamlingen.

Under fältarbetets intervjuer kommer i så stor utsträckning som möjligt det material aktören använde sig av med under observationerna att tas med under intervjutillfällena. Detta för att aktören ska känna trygghet, uppleva samtalet intressant och ges redskap till att åter igen leva sig in i den situation som observerats. Att fånga aktörens intresse under intervjun är som tidigare nämnt väsentligt och genom att använda olika material kan detta ske (Doverborg & Pramling Samuelsson 2012:35). Det kända materialet används även för att intervjuaren ska kunna återkoppla till den observerade situationen aktören deltagit i och samtala kring situationen i samspel med aktören.

Slutligen blir tidpunkten för intervjun betydelsefull enligt Doverborg och Pramling Samuelsson (2012:27,33), detta då den har betydelse för vilken information som framkommer, att intervjua ett trött eller hungrigt barn är svårt då barnets motivation kan bli svår att finna vilket kräver en lyhördhet för barnets kroppsspråk, tystnad eller samtal kring annat under intervjun. Vidare påpekar Doverborg och Pramling Samuelsson att längden på samtalen beror på barns ålder, intresset för intervjun samt hur delaktigt barnet är under intervjun. Doverborg och Pramling Samuelsson (2012:34) belyser att barnintervjuer kan vara mellan 5-35 minuter, då det är viktigt att ge barnen tid för att uttrycka sig, sina tankar och föreställningar. I enhet med Doverberg och Pramling Samuelsson kommer intervjutillfällena anpassas efter aktörernas dagsrytm, dock kan detta ses problematiskt med tanke på att observationerna kommer att ske under olika tillfällen under de dagar studien genomförs för att visa på en helhet. Hänsyn tas till aktörerna och i den mån det är möjligt genomförs intervjuerna då aktörerna upplevs nöjda och tillfreds. Inför intervjuerna kommer aktörerna bli tillfrågade om det vill vara med att medverka, även om de under intervjun vill avbryta sin medverkan, vilket bidrar till att aktörerna själva får besluta om sitt deltagande.

2.4. Miljö

Under fältarbetet genomförs de deltagande observationerna under verksamhetens fria lek med utgångspunkt i olika rum. Forskarna befinner sig till en början i varsitt rum där de inväntar situationer som kan tänkas uppstå att observera. I enhet med Denscombe (2009:283) föreligger i observationerna en ambition om att bevara och smälta in i den miljö aktörerna är bekanta med för att minska störningsmoment. För att ges möjlighet att närma sig aktörernas lek utan att stjäla uppmärksamhet, störa dem eller få dem att känna sig iakttagna kan det vara av vikt att utgöra en för pedagogerna naturlig aktivitet. Att då som observatör se ut att vara upptagen av något annat på den plats observationen äger rum. Då de deltagande observationerna genomförs i så väl inomhus- som utomhusmiljö blir olika platser att observera även väsentliga i utomhusmiljön, vilket för studien blir på förskolans gård samt plats vid eventuella utflykter. För att kunna observera aktörernas lekvärld utomhus är det av vikt att forskningskollektivet är rörligt, i större utsträckningar förflyttar sig, då ytan är betydligt större än aktörernas inomhusmiljö. I enhet med Doverborg och Pramling Samuelsson (2012:26) genomförs intervjuerna under fältarbetet i ett lugnt, avskilt rum

på förskolan för att ge fokus åt samtalet och minimera risken att bli störd, något som är väsentligt för att hålla aktörernas intresse vid liv.

Vidare följer en beskrivning av de miljöer som är aktuella under fältarbetets materialinsamling:

Målarrummet beskrivs inte i vidare mening då det inte planerats någon observation i detta rum. I Målarrummet finns det ett bord som i första hand används av aktörerna för bildskapande aktiviteter, men även vid pedagogstyrd aktivitet och måltider. Känslan i rummet är harmonisk och lugn.

Stora rummet är det största rummet på avdelning och rummet angränsar till avdelningens samtliga rum. Under observationerna förekommer ständig rörelse i detta rum. Det är även här pedagogerna upplevs ha överblick över vad som sker i de angränsade rummen på avdelningen. I det Stora rummet finns en fungerande köksdel, en soffa, hyllor där spel, pussel, duplo, plastdjur och andra material finns att tillgå. I mitten av rummet står det två bord där aktörerna ges möjlighet att spela spel och pussla, borden används även vid måltider. Känslan i rummet kan variera från energifyllt till harmoniskt.

Mellan rummet är enkelt inrett med ett ovalt stort bord centrerat i rummets mitt. Längs ena väggen i rummet finns ett hyllsystem med backar anpassat efter aktörernas höjd, i dessa backar finns lego, barbiedockor och andra material att tillgå. I rummet finns även ett litet bord med två tillhörande stolar samt en möjlighet för aktörerna att lyssna på musik. Det ovala bordet i rummet tar relativt stor plats och används främst vid måltider och konstruktionslek, så som att bygga med lego. Känslan i rummet är till stor del energifylld, men även en harmonisk känsla infinner sig vid lugna aktiviteter. Aktörerna tillåts i detta rum att stänga dörren och leka mer ostört.

Lilla rummet är inrett med madrasser, utklädningskläder, en köksdel anpassad efter aktörernas höjd, ett litet bord och några tillhörande stolar. I rummet finns även en låg hylla som skapar en känsla av ett rum i rummet. I Lilla rummet ges möjlighet för aktörerna att leka med stängda dörrar utan medverkan av pedagog. Rummet inbjuder till fantasilek och känslan i rummet är energifylld.

Tvättrummet är inrett med två handfat, ett skötbord och en toalett. Detta rum är inte ett uttalat utrymme för lek och känslan i rummet är steril.

I *Hallen* hänger aktörernas kläder på hyllor längs väggarna och mitt i rummet ligger en bilmatta på golvet. Hallen fungerar som en passage mellan avledningar, lekhall, tvättrum, kök samt personalrum, vilket leder till att det är ständig genomströmning i detta rum. Känslan i Hallen är energifylld.

På *Gården* finns sandlådor, gungor, lektorn, rutschkanor, lekstuga, skogsdunge, cykelvägar samt en kulle täckt av gräs. På Gården finns även sandleksaker, bollar och cyklar samt naturmaterial att tillgå. Känslan på Gården är energifylld och då aktörerna tillbringar tid på Gården är det ständig rörelse.

Skogen är ett mindre begränsat område och en plats belägen en bit från förskolan där aktörerna vid valda tillfällen får vistas i sällskap med en eller fler pedagoger. I Skogen

måste aktörerna alltid kunna se en pedagog, bortsett från det är aktörerna fria att röra sig fritt. I skogen finns träd att klättra i, buskar att gömma sig i, stenar och berg att springa och klättra på. Det är ständig rörelse i Skogen och en känsla av glädje och frihet kan upplevas.

2.5. Urval och avgränsning

Som tidigare nämnt krävs såväl tillit som en god kontakt till aktörerna och då vårt fältarbete sker under fyra dagar valdes en undersökningsplats där en av oss sedan tidigare varit verksam under en längre period och har därmed redan skapat en god relation till aktörerna. I och med detta skapas en förståelse i att det förekommer tid för fri lek samt att barnens ålder varierar, vilket ger möjligheten att anta att en stor variation kring barns utrymme och möjlighet att använda lekförmågan för meningsskapande lärande kan göras. Studien bygger därmed på ett *subjektivt urval*, där vi får möjlighet i enlighet med Denscombe (2009: 37-39), att närma oss aktörerna för att studera leken närmare. Ytterligare ett val har gjorts i studien då eventuell maktpåverkan inte lyfts. Det finns kunskap om att makt är aktuellt när lek undersöks men vi har valt att inte lyfta den aspekten i vår studie eftersom vi snarare vill belysa andra aspekter och påverkan på barns lekvärld, men även på grund av uppsatsens ringa storlek.

Observationerna skedde som tidigare nämnt under verksamhetens fria lek och begränsades till de rum på förskolan där vi utifrån besöket innan fältarbetets start, kunde konstatera att det förekom fri lek. Vid de tillfällen då dessa rum är tomma cirkulerar forskaren runt på avdelningen för att få syn på annan eventuell fri lek som kan tänkas förekomma. För att kunna redovisa barns olika lekförmågor observerades såväl de barn som lekte som de barn som inte lekte under verksamhetens fria lek, vilket också bidrar till en helhet i studien. Även under verksamhetens utevistelse skedde observationerna på de platser där fri lek, efter besöket i verksamheten upplevdes förekomma. Dock cirkulerade vi mer runt under utevistelsen då området att observera var större än inne.

Barnen som intervjuades valdes efter observerade händelser och därmed är även detta urval subjektivt. Med tanke på att respondenterna handplockas då de har med det aktuella ämnet att göra får personerna hög trovärdighet (Denscombe 2009:251). Då vi genom den deltagande observationen fått ta del av barnens lekvärld kunde frågornas innehåll anpassas efter barnen och därmed antas få bredare förståelse för barns perspektiv kring barns utrymme och möjlighet att använda lekförmågan för meningsskapande lärande.

2.6. Forskningsinstrument

I studiens triangulering används en kombination av ljudupptagning (inspelning av ljud med hjälp av mobiltelefoner) och fältanteckningar. Genom att kombinera ljudupptagningar med observationer kan läsaren få en tydlig och beskrivande bild av fältet. Fältanteckningar förs under såväl intervju som observation som metod. Dessa anteckningar görs i form av stickord samt utförligare fältanteckningar i direkt anslutning till observationerna. Vid intervjuer förs anteckningar av Bo för att komplettera den ljudupptagning som sker. Fältanteckningarna används i enlighet med Magne Holme och Krohn Solvangs (1997:116-118) rekommendationer, för att skapa en tydlig bild av aktörerna och visa en tidsordnad bild av händelseförloppet.

Genom att använda sig av stickord där korta ord får representera händelser och uttryck, samt kartor genom att skissa upp hur aktörerna rör sig i rummet kan såväl kroppsspråk som det icke-verbala språket synliggöras (kartor tas ej med som bilaga på grund av sekretess). Vilken tid observationerna påbörjades och avslutades, på vilken plats de ägde rum, en beskrivning av platsen samt antalet barn under observationen var av vikt att anteckna. Till hjälp vid anteckningarna används även en symboltabell där syftet blir att uppmärksamma de semantiska och fonetiska betydelser för vad som sker hos barnen. Detta även för att läsaren ska få en vidare förståelse för barnets känsla och språk samt en så levande bild som möjligt av det observerade. Då symboltabell för observationerna utformades utgick vi från reflektion kring tidigare erfarenheter som observatörer under studietiden vid Göteborgs universitet.

Symboltabell för tonläge

<i>Symbol</i>	<i>Förtydligande</i>	<i>Innebörd av symbol</i>
↑	Pil upp	Meningen avslutas uppåt
↓	Pil ner	Meningen avslutas neråt
!	Utropstecken	Intensivt tonläge, höjd röst
#	Fyrkant	Kort, tydlig mening
...	Punkt punkt punkt	Paus
*	Stjärna	Svävande, fundersam mening
[]	Text inom hakklammrar	Fullföljer meningen med ord som fattas
()	Text inom parantes	Vad som sker i handling, icke-verbalt språk samt kroppsspråk innan eller efter verbalt språk använts
[..]	Punkt inom hakklammrar	Ett stycke eller ord i samma turtagning har tagits bort

2.7. För- och nackdelar

Denscombe (2009:292) lyfter för- och nackdelar med deltagande observation som metod och menar att metoden har bättre förutsättning att vidmakthålla den naturliga miljön som studeras jämfört med andra samhällsvetenskapliga metoder. En fördel med metoden är att “studier som bygger på deltagande observation erbjuder holistiska förklaringar som omfattar samband mellan många olika faktorer” (Denscombe 2009:293). Antalet forskare under fältarbetet ses som en fördel i användandet av metoden, inte enbart för att skapa en djupare och mer förståelig bild av aktörerna, utan även som Denscombe (2009:293) förtydligar, för att ges möjlighet att iakttä olik områden samtidigt, i detta fall aktörerna i olika miljöer. Denna möjlighet upplevs skapa en tydligare helhetsbild av aktörerna och utgör ett stöd för forskarna att i så stor utsträckning som möjligt utgå från barns perspektiv. De nackdelar med deltagande observation Denscombe förtydligar är *representativiteten i data*, vilket innebär vissa svårigheter med att generalisera resultaten utifrån forskningen, med den anledning att forskaren i stor utsträckning använde forskarens *jag* som metod och forskningen genomförs i detaljerad miljö.

Enligt Denscombe (2009:232,267) är det till fördel att använda intervju som metod då forskningen avser studera mer komplexa företeelser som uppfattningar, erfarenheter och åsikter. Forskning med intervju som metod ger ett djup och detaljrikt material och bygger på forskarens tidigare konversationsfärdighet. Samtidigt menar Doverborg och

Pramling Samuelsson (2012:33) att nackdelar kan uppstå då forskarna inte fått tillräcklig övning i att genomföra intervjuer. Vad som anses fördelaktigt för metoden enligt Denscombe (2009:267), är att den endast kräver enkel utrustning, dock är intervjuer tidskrävande då analys av insamlat material krävs. Denscombe (2009:244) belyser att forskarens kön, ålder och etniska bakgrund kan påverka hur respondenten uppfattar och därmed svarar på frågor. Denscombe (2009:268-269) lyfter också att forskningens objektivitet och konsistens kan påverkas av kontextuella faktorer.

2.8. Validitet och reliabilitet

Betoningen i deltagande observationer “ligger på en *holistisk* förståelse, där de enskilda delarna undersöks i förhållande till andra delar och i förhållande till hela händelsen eller kulturen” (Denscombe 2009:284). Forskning sker i relation till sin *kontext*, vilket bidrar till att validiteten av materialet är hög (Denscombe 2009:284). Med anledning av detta vill vi uppmärksamma hur delarna som samlas under fältarbetet färgas av den för tidpunkten rådande kontext och att förhållandena för barnens görande och varande är performativa. En annan vecka hade vi fått erfara en annan lek och därmed blir vår tolkning av deras lekvärld också föränderlig. Professorerna Peter Esaiasson och Mikael Gilljam samt docenterna Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud (2007:343), samtliga verksamma vid Statsvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet lyfter att tillförlitligheten samtidigt kan ifrågasättas eftersom deltagande observation är beroende av forskarens *jag* som forskningsinstrument, vilket bidrar till att det är ytterst komplicerat att kontrollera forskningens validitet och är likväl en nackdel med deltagande observation. Vidare belyser Esaiasson et.al. (2007:355) att validiteten i deltagande observationer ökar då aktören granskas av fler forskare, samarbetet leder till att forskarna tvingas ge starkare eftertryck åt argumentationen av sina tolkningar. I enhet med Esaiasson et.al. är visionen att fler forskare under fältarbetet observerar samma situation, dock kan detta bli problematiskt då vi kan uppfattas göra för stort intrång i aktörernas lek, vilket kan påverka lekens harmoni och aktörernas trygghet i dess naturliga miljö.

Denscombe (2004:265) menar att då intervjuer undersöker människors uppfattning och åsikter, är det problematiskt att kontrollera validiteten i det respondenterna uttrycker. Detta då det, till skillnad från i forskning med utgångspunkt i faktiska frågor, där man kan kontrollera det respondenten säger i en jämförelse med andra källor, är omöjligt att läsa respondenternas tankar. Denscombe (2004:251) belyser dock att då triangulering används ökar validiteten, exempelvis kan observationer antingen ge ett visst stöd åt det insamlade intervju materialet eller skapa en viss misstro till det redan insamlade materialet.

2.9. Genomförande

Nedan presenteras fältarbetets genomförande från ett första besök till kartläggning av material.

2.9.1. Fältarbetets begynnelse

Som tidigare nämnt gjordes ett besök på förskolan för en närmare presentation av oss som forskare för barn och personal samt för att skapa en bild av de förhållanden studien har att anpassa sig efter den kommande veckan. Under besöket upplevdes pedagogerna ha ett engagemang inför fältarbetet och en bild av att pedagogerna såg den fria leken som en betydelsefull aktivitet för barnen uppstod. Upplevelsen var att rumsligt utrymme för leken gavs i form av att barnens lek praktiskt taget fick ske i

alla rum. Efter besöket gjordes en tydligare planering av fältarbetets upplägg för att informera förskolan, vilka gav samtycke till genomförandet och en fortgående dialog hölls med personalen om omständigheter eller tankar som framkom under fältarbetets gång. Samtliga vårdnadshavare har sen tidigare lämnat godkännande för barnens deltagande i anknytning till fältarbetet.

2.9.2. Fältarbetet i aktion

Med stöd av kvalitativ etnografisk forskningsmetod är det av vikt att vara närvarande och skapa trygghet och närhet till barnen, detta gjorde vi genom att vara deltagande i samlingen på förskolan samt hålla och två sånger. För oss som forskare var det betydelsefullt att ha ett tillfälle där vi kunde skapa en relation med barnen och upplevelsen var att det gjorde både oss och dem trygga med vår närvaro. Fältarbetet sträckte sig över fyra dagar och skedde under varierade tillfällen mellan klockan 07:00-17:00, detta för att genom fältarbetet skapa en helhetsbild av platsen. Att belysa och få möjlighet att synliggöra de förhållanden aktörerna ställs inför så som inomhus- och utomhusvistelse, före och efter måltid, olika antal barn samt morgon och eftermiddag. Då fältarbetet genomfördes var det fler ordinarie personalen som var frånvarande vilket innebar att verksamheten till stor del bestod av en personalgrupp med en ordinarie personal och två vikarier. Under fältarbetet var vi forskare på plats i verksamheten innan barnen anlände på morgonen för att mötet skulle ske så naturligt som möjligt och inte ta fokus från den dagliga verksamheten. Fältarbetet följde verksamhetens rytm och som forskare var vi närvarande vid de tillfällen det var angivet fri lek eller då vi blivit tillfrågade att medverka. Eftersom anteckningarna behövdes förtydligas efter avslutade observationer var det nödvändigt för oss att lämna rummet och barnen vid vissa tillfällen. Det resulterade även i att återkomsten i rummet kunde ske i en redan pågående lek. Vid dessa tillfällen antogs de förhållningssätt som redogjorts för i Miljön (2.4) för att inte störa barnen i leken.

Under de tillfällen vid fältarbetet barnen sökte kontakt med oss svarade vi på deras initiativ. Det fanns tillfälle under fältarbetet då några barn ställde sig frågande till varför vi skrev i anteckningsblocken så mycket, vilket vi reflekterade kring och valde då att lämna papper och penna för att vara närvarande utifrån barnens önskingar i deras lekvärld. Vi fick vid dessa tillfällen förlita oss på minnet i observationerna och observerade då i kortare stunder för att kunna anteckna i anslutning till den observerade situationen. Dessa tillfällen öppnade för vårt deltagande och gav i observationen en större utsträckning av möjligheter till samtal med några barn. Vid de tillfälle intervjuerna ägde rum tillfrågades de barn som var relevanta för stunden om de ville delta i en intervju och vi försökte i största möjliga mån intervjua barnen vid passande tillfälle för att inte avbryta deras aktivitet.

2.9.3 Kartläggning av fältarbetet

Under fältarbetet kunde vissa lekmönster hos barnen urskiljas som visade deras utrymme och möjlighet att använda lekförmågan för meningsskapande lärande. De lekmönster hos barnen som liknade varandra läts sammansmältas för att presentera den lek som ägde rum på förskolan. Presentationen sker genom att framföra tre barns utrymme och möjligheter i leken som observerats. Vissa barn under fältarbetet utmärkte sig och hade kanske belyst frågeställningarna och syftet på ett annat vis, men studiens ringa storlek medför att ett bortfall måste ske, därför väljs att i studien lyfta de mönster kring barnens görande i lekvärlden som delades av fler barn. Väsentligt är även att poängtera att studien inte avser generalisera utan snarare visar

på hur det ser ut på en specifik plats. Det är lekmönstret i sig som är det betydelsefulla för att kunna visa på en helhet av den lek som upplevdes under fältarbetet. Det insamlade materialet är så pass omfattande, så för att kunna belysa de mönster som uppstått på förskolan är det väsentligt att synliggöra detta genom att redovisa lekmönster som liknar varandra. För att visa på de mest förekommande lekmönster används tre fiktiva namn som står för dessa sammansmälta lekmönster. Dessa fiktiva namn *Kay*, *Mo* och *Ilon*, representerar alltså snarare lekmönster än enskilda barns görande i lekvärlden.

2.10. Forskningsetik

Vetenskapsrådet (2013:7) upplyser om att forskaren skall informera de personer om vilka villkor som gäller för deras deltagande i den gällande forskningen. Det deltagande ska upplysas om är, att det är frivilligt att medverka i studien och att denne när som helst kan välja att avbryta sin medverkan. Vidare upplyser Vetenskapsrådet (2013:9–10) om samtyckeskravet, där forskaren har skyldighet att inhämta samtycke av de deltagande i forskningen. Då studien riktar sig mot att intervjua barn under 15 år, krävs det ett samtycke av vårdnadshavare då särskild försiktighet krävs när det gäller omyndiga deltagare.

Vid ett besök på förskolan där fältarbetet genomförts informerades vårdnadshavare till barnen muntligt om att deras samt barnens samtycke behövs för att studien skall kunna genomföras. Via en tillståndsblankett (se bilaga 2) delgavs mer information om villkor för studien, information om forskarens tystnadsplikt, att aktörerna ges full anonymitet samt en förfrågan om vårdnadshavares samtycke eller icke samtycke. Vetenskapsrådet (2013:12) belyser att det är av stor vikt att informera om att det finns ett konfidentialitetskrav. För att vara helt säkra på anonymitet planerades intervjuerna utföras på ett sådant sätt att deltagarnas identitet inte kan röjas. Detta genom att använda fiktiva namn på våra intervjupersoner, samt att vissa uppgifter som kan ge kännedom om vilka deltagarna är kom att utebli. Slutligen belyser Vetenskapsrådet (2013:14) om nyttjandekravet vilket innebär att de uppgifter som samlats in i studien endast får användas för forskningsändamålet.

2.11. Metoddiskussion

Då observation användes som metod upplevdes ett antal svårigheter i anknytning till miljön. Att under observationerna smälta in i miljön var en av dessa svårigheter där dels antalet forskare kan ha bidragit till svårigheterna och dels det faktum att barnen inte verkade göra skillnad på oss och verksamma pedagoger vilket innebar att under en pågående observation kunde ett annat barn be om hjälp (med att exempelvis plocka ner något från en hylla) eller på annat vis påverka observationen. Ytterligare ett problem med observation som metod visade sig när det blev relevant att gå in i leken. Vi kunde uppleva situationer där vi av etiska skäl ingrep i leken för att förhindra skador eller olyckor men även vid tillfällen där vi valde att gå in i leken blev det problematiskt i den utsträckningen att vi enbart med vår närvaro omedvetet avbröt leken.

Miljön bjöd även på utmaningar i form av rumsliga uppdelningar där de rum med dörr i upplevdes som svåra att observera i utan att bli uppmärksammas av barnen. Lilla rummet var exempelvis stängt vid ett flertal tillfällen vilket innebar att det krävdes aktivt initiativ och deltagande i leken för att synliggöra vad som skedde bakom dessa stängda dörrar. Dock var vi lyhörda och visade respekt genom att inte observera de

lekar där barnen gjort ett aktivt val att stänga dörrarna till sin lek och uttryckte eller upplevdes vilja vara ifred. Även utomhus bjöd miljön på utmaningar men då snarare på grund av stora ytor och långa avstånd som kunde göra det svårt att uppfatta vad som sades och därmed blev rörelser ännu viktigare. Gemensamt för såväl observation som intervju som metod var forskningsinstrumentet ljudupptagning men då dessa var väl fungerande under intervjuerna blev det svårare under observationerna. Detta då det under observationerna förekom många barn och pedagoger i rörelser och därmed mycket ljud vilket gjorde det svårt att urskilja vilka ljud som tillhörde det observerade och vilka som kom från andra aktiviteter. Därav var de kartor och fältanteckningar med symbolförteckningar av stor vikt för kartläggningen av materialet.

Precis som vid observationerna kan även vid intervjuerna en reflektion kring miljön ske. Vi kan, då intervjuerna skedde i ett annat rum än där observationerna gjorts, se att detta kan ha påverkat den information som framkom under intervjun. Hade det funnits utrymme att genomföra intervjuerna i samma rum som observationerna och därmed leken skett i hade möjligheten att återkoppla till leken eventuellt ökat. Gällande intervjuerna kan vi även reflektera kring vårt val av intervjuare där en möjlighet att återkoppla ytterligare till det observerade och därmed få utförligare svar eventuellt kunde nåts genom att låta samma person som observerat även intervjuar de barn involverade i den lek som observerats. Dock kan vi se att då fältarbetet sker under fyra dagars tid kan den trygghet vi tidigare fastslagit som viktig äventyras om de av oss som inte har en tidigare relation till barnen hade intervjuat. I samband med reflektioner kring vem som bör genomföra intervjuerna kan beslutet att använda sig av material för att återkoppla till observerade situationer diskuteras då vi även här kan se eventuella fördelar i att den som observerat även intervjuar. Genom att observatören har en tydlig bild av hur materialet användes i leken kan en tydligare återkoppling ske.

De spontana samtal som infann sig under fältarbetet upplevdes ge det avslappnade och reflekterande samtal studien önskat och denna form av samtal kunde ge en annan bild av förskolebarns syn på lek än den som framkommer i den här studien. En annan reflektion över intervju som metod är att barnet blir satt i en situation där hen förväntas svara på intervjuarens frågor och barnet kan då ge de svar hen förväntas. Vi tog hänsyn till detta och för att förhindra detta tillfrågades de barn som önskades intervjuas och barnet fick därmed själv bestämma om hen önskades intervjuas eller inte, även om hen ville intervjuas tillsammans med ett ytterligare barn. Genomgående i såväl metoderna som analys av material är svårigheten att inta ett barns perspektiv. Ett tydligt exempel på detta visar sig under intervjun med Ilon då ambitionen var att återkoppla till en tidigare observerad skollek där Ilon istället redogör för en lek vi inte känner igen. Här kan tänkas att andra intervjufrågor eller ett spontant samtal hade gett ett annat resultat. Som ovan nämnt kan val av intervjuare, miljö samt återkoppling till den observerade leken med hjälp av material påverkat svaren och därmed möjligheten att inta ett barnperspektiv. Slutligen bör valet att redovisa ett generellt lekmönster diskuteras då detta val, som tidigare nämnt i Kartläggning av fältarbetet (2.9.3), kan innebära att de barn som under fältarbetet utmärkte sig inte redovisas och därmed finns en möjlighet att ett annat resultat framkommit om samtliga barn funnits med i studien. Detta ses som en relevant aspekt att ta hänsyn till i vidare forskning och kanske kan ett annat urval göras för att möjliggöra en redovisning av enskilda barns lek istället för som i den här studien ett lekmönster.

3. Resultatredovisning och analys

Ni kommer här få följa Mo, Kay och Ilons utrymme och möjligheter att i leken använda lekförmågan i form av språk, inta positioner och träda in i flödeslek. Att skriva ut en symbol (se Forskningsinstrument 2.6) samt barnets exakta ordval i anknytning till meningarna är en ambition att göra barnets röst hörd. Efter varje fiktivt barn kommer studiens syfte samt frågeställningar behandlas genom att synliggöra deras utrymme och möjlighet att använda lekförmågan för meningsskapande lärande, vilket analyseras utifrån tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. En djupare diskussion och slutsats görs efter att alla barn presenteras. För att i studien belysa och tydliggöra barnens görande i deras lekvärld används begreppet lek, detta även då barnet själv inte uttrycker att hen befinner sig i en lek. Det bör även nämnas att andra teoretiska utgångspunkter hade gett andra bilder och analyser av situationen men med tanke på studiens storlek, har vi istället för bredd, valt att gå på djupet utifrån Vygotskij och en rosa pedagogik samt övrig forskning som studien redogjort för. Därigenom studera barns perspektiv och utrymme samt möjlighet att använda lekförmågan i sin lekvärld.

3.1. Kays lekvärld

Här presenteras de observationer som visar på Kays utrymme och möjlighet att använda lekförmåga under den fria leken under fältarbetet. I observationerna *Kay cirkulerar runt* och *Kay när städsklockan ringer* visas de mönster som är generellt för Kays görande under den tid som fältarbetet äger rum. *Kay och duplot* samt *Kay på resa* visar görande som sker endast vid de angivna tillfällena. Avslutningsvis delges Kays tankar om sin lekvärld och därefter följer en analys av Kays lekvärld.

3.1.1. Kay cirkulerar runt

Frukosten håller precis på att dukas av i det Stora rummet, en pedagog plockar med disken. Kay tittar sig runt i rummet, hen går i en cirkel mellan kök och kontor i det Stora rummet. Hens ögon ser trötta ut eller kanske försiktiga. Jag sitter i ett av hörnen i det Stora rummet och har överblick över rummet. Bent kommer från ett annat rum, hen har yoghurt runt munnen och går efter pedagogen som ställer några tallrikar på matvagnen. Kay tittat mot Bent och ögonen ser ut att pigga till, Kay skiner upp och går fram till Bent, som tittar tillbaka på Kay.

Kay fortsätter gå runt i rummet, efter en stund plockar hen upp en grön och en blå duplokloss från golvet. Kay sätter ihop klossarna och tar sen isär klossarna. Kay går efter Bent (som nu håller i en träslev) och går sedan efter en pedagog, runt i rummet i en cirkel mellan kök och kontor. Pedagog upplevs le mot dem ibland men i övrigt uppfattas ingen dialog mellan varken barn eller pedagog. Situationen fortsätter på liknande sätt och förändras då Bent och en pedagog sätter sig för att läsa bok, Kay går då efter, hen ställer sig framför dem, tittar mot boken, tittar upp mot pedagogen som läser. Efter en stund går Kay därifrån. [...]

3.1.2. Kay när städsklockan ringer

Kay sitter vid ett bord i det Stora rummet, hen har sin syssla framför sig och upplevs vara klar. Det är liv och rörelse runt omkring, många barn ser ut att leka i olika konstellationer med lego, duplo, bilar och dockvagnar. Kay tittar mot de andra barnen som sitter vid bordet. Kay vänder blicken mot mig (i soffan), sen mot golvet framför

mina fötter (en gul plastkopp ligger där). Kay tittar sig omkring igen, sen skruvar hen på sig och ser ut att försöka gå ner från stolen. I samma stund som Kays fötter når golvet ringer städsklockan.

Kay ser sig omkring (de andra barnen har börjat städa) hen går genom rummet ut i Hallen. Efter en stund kommer Kay in i rummet igen, hen kör en barnvagn framför sig (Mattis sitter i). Kay upplevs se glad ut och kör runt i rummet med barnvagnen en stund, hen kör in i målarrummet. När Kay kommer tillbaka in i rummet där jag sitter är Mattis inte kvar i vagnen. Det börjar bli färre saker på golvet och pedagoger och barn går med leksaker i händerna och ser ut att städa. Kay kör ut i Hallen, när hen kommer in i rummet igen upplever jag att hen gråter då hen med hög röst (kraftfullt) uttrycker *Neeej*. En pedagog förklarar (lugnt) att det är städdags nu och att Kay behöver parkera vagnen. Kay stampar med fötterna i golvet, ljuder likt gråt och jag upplever att hen protesterar. När pedagogen vänder sig om drar Kay i vagnen och kör ut den i rummet igen. Pedagogen sätter sig ner på huk och säger att vagnen ska stå i hörnet nu och att de ska äta frukt. Kay säger nej och gråter.

3.1.3. Kay och duplot

Pedagoger och barn rör sig i en ständig rörelse i förskolans Stora rum. Kay sitter på mattan med duplo framför sig. Kay har två vagnar av duplo, på ena vagnen placerar hen tre legofigurer och på andra vagnen sätter hen fast en flodhäst. Kay fortsätter med att ta fram en duploplatta ur duplolådan som hen sedan börjar sätta fast klossar på. En pedagog ber Kay och hämta några saker under soffan. Kay lyfter blicken från duplot till soffan, hasar bort på knä, lägger sig på mage och försvinner in under soffan varpå leksaker kommer ut i snabb fart (upplevs besvärad). [...] då en kloss har skickats tillbaks under soffan och verkat träffa Kay kommer hen fram till mig. Ögonen vattnas och Kay upplevs gråta. Då hen möter min blick frågar jag hur det gick.

Kay: *Jag fick den där!*↓ (pekar på pannan).

Bo: *Oj då... Jag ser inget märke, men jag förstår att det gjorde ont*↓ (flyttar ner och sätter mig på golvet mittemot Kay)

Kay sitter tyst kvar en stund innan hen vänder blicken mot legot. Hen sträcker sig efter de två vagnarna med legofigurer och flodhästen på, tar tag i en av vagnarna och kör den mot mig.

Kay: *De är pappan där* (pekar på andra vagnens sista figur)

Bo: *Jaha är det pappan det... Vem är det här då?* (pekar på mellersta figuren)

Kay: *De e lilla flickan*

Bo: *Jaha, pappan och lilla flickan... Och den längst fram då?*

Kay: *Eehm... doktorn är de* (tittar först på figurerna och sen på mig)

Bo: *Jasså doktorn. Så sitter dom allihop där, på rad...*

Kay: *Ja dom ska till doktorn*↑

Bo: *Till doktorn! Va ska dom göra där då?*

Kay: *Hon är sjuk* (pekar på den lilla flickan)

Adan kommer fram till mattan och sätter sig bredvid Kay. I handen har hen en bil som hen sätter på den platta Kay tidigare byggt på. Kay riktar blicken på plattan och Adans bil.

Kay: *De e en båt*

Adan svarar Kay men jag hinner inte uppfatta vad hen säger. Kay sitter kvar med blicken riktad på båten och bilen samtidigt som Adan reser sig upp med båten och bilen i handen och går iväg. Kay vänder då blicken mot duplovagnarna innan hen lyfter blicken till ett av rummen, hen tittar mot rummet en kort stund innan hen reser

sig upp och går iväg till rummet.

3.1.4. Kay på resa

Kay går ut från Tvättrummet till Hallen där hen hämtar en väska, kränger på sig väskan och vänder snabbt om och går med raska steg tillbaka mot Tvättrummet samtidigt som hen säger *Nu ska vi resa! Jag upplever att hen riktar kommentaren till mig och säger därför Åh, ska ni resa?* varpå Kay vänder blicken mot mig och svarar *Ja!* för att sedan försvinna in i Tvättrummet igen. I Tvättrummet befinner sig Adan och Mattis och de har plockat fram pallar. Adan sätter sig ner och säger *Jag är chaufför [...]* Lampan släcks av Mattis, Kay tänder igen varpå Mattis åter släcker lampan. *Det ska vara så* säger Kay och tänder en sista gång. Kay och Adan sätter sig på varsin pall, Mattis tittar på skötbordet och säger *Jag ska klättra här* varpå Kay svarar *Det får vi inte!* Samtidigt kommer en pedagog in i rummet och frågar barnen om de ska gå på toaletten, då pedagogen får *nej* till svar av samtliga hänvisar hen barnen bort från rummet.

3.1.5. Kay berättar om sin lekvärld

Intervjun med Kay varar 5 minuter och sker inte i anslutning till någon lek och frågorna blev därför av ett öppnare slag. Kay berättar att på förskolan leker hen med *kompisar, bilar* och *pappa-barn*. I leken *lagiskar* hen mat och *Åh, åh så... Å så å så litte kakor – pepparkakor. På låtsats*. När Kay får göra precis vad hen vill i leken kramas hen gärna. På frågan hur Kay och kompisarna vet att de leker samma lek samt hur de kommer överens då de leker svarar Kay *Jag vet inte*. Kay menar att leken är slut när *Eeee vi, då städar, vi städar!*

3.1.6. Kays utrymme och möjlighet att använda lekförmågan i lekvärlden

Kay berättar om sin lekvärld och nämner lekar som *bilar, pappa-barn* och *lagar mat*. Under fältarbetet gavs möjlighet att ta del av en duplolek, vad som kunde vara en av Kays *pappa-barn* lek, där hen kom att beskriva sin lek för en av oss i forskningskollektivet. Hen berättar då för Bo om figurerna och om innehållet i leken, verbalt samt genom att peka på figurerna hen pratar om, men beskriver inte händelseförloppet i leken eller visar på reflektion likt Vygotskijs (1999) teori om det egocentriska språket (se även Vygotskij 1978 i Imsen 2006). Då studiens syfte är att synliggöra barns användande av lekförmågan i form av språk blir det intressant att se Kays lekvärld utifrån Vygotskijs resonemang. En möjlighet är då att Kay inte behöver det egocentriska språket längre för att bearbeta sin omgivning, utan har då språkliggjort det inre tänkandet. Lärande sker i samspel och kommunikation med varandra, där Bo kan ses som en medskapare för Kays beskrivande duplolek, detta genom att språkligt stötta Kay och utveckla hens görande i leken. När en vuxen blir delaktig kan vi se att Kay ges större utrymme i sin lekvärld, den vuxne stimulerar Kays lek och hjälper hen vidare i utvecklingen genom att finnas med som medskapare och stöd i den leken som äger rum. Genom Vygotskijs (1999) förtydligande av att förstå tänkande och språk är både det inre och yttre språket betydelsefullt. Vygotskij (1999) menar att det egocentriska språket omvandlas till ett inre språk efter en individualisering och social-tillblivelse. Vad som inte tar sig i uttryck i duploleken i större utsträckning förrän en vuxen blir delaktig är Kays yttre språk, vilket är det språk Vygotskij menar är till för andra och blir på så sätt betydande för barnets fortsatta språkutveckling genom reflektion kring sitt görande i leken och uppfattning om världen.

När Kay får göra precis vad hen vill i leken kramas hen gärna. Leksignaler och lekkoder kan utifrån Knutsdotter Olofsson (2003) ses som barnens språk i leken, det är ofta en tyst kommunikation där barnen läser varandras signaler för vad som ska göras, vilken lek barnen leker. Detta är i samklang med hur Imsen (2006) framhåller Vygotskij (1978) syn på hur barnets lek kan ske i det undermedvetna. I Kays lekvärld uppfattas Kays lekförmåga ta fart i dialog med Bo i duploleken men i de andra observationerna verkar Kays leksignaler, det icke-verbala språket inte leda till någon vidare fantasilek. I övriga lekar visar Kay ett tillsynes försiktigt kroppsspråk och använder sitt icke-verbala språk i form av kontaktsökande. Jederlund (2002) lyfter det icke-verbala språket som en oftast mer välutvecklad förmåga vilken är enklare att tolka, tillskillnad från det verbala språket. Då Kay cirkulerar och tittar sig runt i rummet som att hen letar efter något, eller då hen följer efter pedagog och kamrat kan tänkas att Kays signaler inte framgår tydligt nog. Likt Kays agerande då hen cirkulerar i rummet menar Knutsdotter Olofsson (2003) att de barn, som strövar omkring och observerar vad som händer i omgivningen utan direkt sysselsättning, visar tecken på att vara otrygga. I sådant fall följs inte de riktlinjer som finns för förskolan då Skolverket (2010) poängterar att förskolan inte bara ska bidra till barns utveckling och lärande genom leken utan också erbjuda en trygg miljö för barnet. Detta tillsynes otrygga varande och görande verkar vara generellt i Kays lekvärld, men hen visar även förmåga att använda språk av mer kraftfull karaktär vid det tillfälle Kay stampar med fötterna i golvet och säger *Neeej*, vilket sker då pedagogen insisterar på att städlockan har ringt och uttrycker att Kay ska parkera vagnen i hörnet. Knutsdotter Olofsson (2003) lyfter maktkamp, intrång och ojämlikhet som en faktor som kan störa lekens harmoni vilket i sin tur kan leda till att leken störs. Kays kraftfulla användande av språk kan i det här fallet ses som en kamp mot det intrång som sker, där det utifrån Knutsdotter Olofsson (2003) kan ses som relevant för Kay att använda lekförmågan i den här situationen. Kay uttrycker även med kraft när ett barn klättrar på skötbordet *Det får vi inte!* Dessa inslag, som skulle kunna upplevas som hinder är något som är tydligt förekommande i Kays lekvärld och fördjupas senare.

Kay berättar att hen leker med kompisar och att när hen *lagar mat* eller *pepparkakor* är det *på låtsas*. Under observationerna uttalas inget som kan styrka om Kay upplever leken på låtsas eller som sin verklighet, men Kay visar förmåga att använda sin föreställningsförmåga både i *duploleken* och på *resan*. Vygotskij (1995) menar att barnets föreställningsförmåga bygger på emotioner och yttre intryck. Vidare påpekar Vygotskij att fantasi är betydelsefull för att vidga barnets erfarenhetsvärld och därmed viktig för att främja barnets utveckling. I Kays lekvärld kan vi se på vilket sätt hen använder fantasin då hen uttalar *Nu ska vi resa!* samt *Hon är sjuk* och kan då anta att Kay kopplar ihop tidigare eller lånade erfarenheter och föreställer sig en förändrad värld, då Vygotskij menar att leken är ett tillfälle för barnet att skapa sig möjligheter efter sina intressen och behov via den kreativa förmågan. Vid ett annat tillfälle Kay kreativt språkar genom fantasin är då Kay bestämmer namn och roller på duplofigurerna, då visar hen att hen på något sätt höjer sig bortom rummets förutsättningar och använder fantasin i leken. Detta visar också att Kay genom sin föreställningsvärld intar olika positioner då hen gestaltar flera olika roller i duploleken *pappa, doktor, lilla flickan*, blir detta intressant då studien synliggör barns användande av lekförmågan i form av positioner. Tillblivelse-processen så som Lenz Taguchi (2011) framhåller Barad (2007), Fausto-Sterling (2005) är något som ständigt sker och transformeras i relation till de materiella fenomen samt språkliga och

kulturella koder och villkor som omger barnet och den växande människan. Utifrån detta kan Kays möjlighet att inta positioner i leken bidra till att denna fantasilek blir en lek att pröva olika språk och tillägna sig de kulturella koder som omger hen. Vad som inte visar sig är om Kay har möjlighet att leva ut dessa positioner i större utsträckning, dels då hens språk i leken är mer beskrivande kring roller än händelseförloppet i leken och dels då hinder i leken uppstår.

På frågan hur man vet att man leker samma lek och hur man i leken kommer överens svarar Kay *Jag vet inte*, men det verkar under intervjun tydligt för Kay att städning avslutar leken. Just städning är något som utgör ett hinder då Kay uppmanas städa och parkera dockvagnen av den anledning att städlockan ljuder och även av en pedagogs efterföljande uppmaningar. Ohrlander (2011) påpekar språket och lyssnandets betydelse för att kunna möta barnen och ge möjlighet till lärande och utveckling samt identitetsskapande. Utifrån barns perspektiv menar Öhman (2007) att det är väsentligt att bemöta och försöka tolka barns varande och görande. Även Skolverket (2010) tycks vara på samma linje då de påpekar att förskolan ska använda sig av ett medvetet bruk av leken. Då pedagogen agerar och hänvisar till verksamhetens regler istället för att lyssna och se till Kays görande blir Kay, på den här platsen och i den här leken, fråntagen möjlighet till lärande, utveckling och identitetsskapande. Vilket blir intressant i relation till Kays utrymme och möjlighet att använda lekförmågan genom att träda in i flödeslek. Andra hinder Kay möter i sin lekvärld tar sig uttryck i samtliga lekar, dels då Kay blir ombedd att plocka fram duploklossar under soffan, dels handlar det om att följa och anpassa sig efter verksamhetens regler och dels om att andra barn på avdelningen utgör ett hinder för Kays möjlighet att använda lekförmågan i leken. Imsen (2006) lyfter Vygotskijs (1978) syn på lek och tydliggör att då barnet får möjlighet att gå upp i lekvärlden suddas rummet och dess begränsningar ut och verkligheten förlorar sin makt. Barnet kan då i sin lekvärld få fritt spelrum för sin fantasi. I en av Kays lekar kan vi se att Kay tar sig till en annan plats än förskolans tvättrum då hen uttrycker *Nu ska vi resa!*, men då det uppstår hinder i form av regler, samt skilda uppfattningar kring om det ska vara tänt eller släckt i rummet under leken, går resan inte vidare. Kay begränsas då i fantasins spelrum och ges heller inte möjlighet att gå vidare in i en djupare lek i form av flödeslek. Knutsdotter Olofsson (2003) belyser vikten av trygghet och harmoni i lekvärlden som en viktig aspekt för att våga vara i leken under en längre tid, de barn som inte visar tecken på förmågan att tillbringa tid i leken menar Knutsdotter Olofsson till stor del är otrygga och lättstörda i sin lekvärld. I Kays lekvärld kan vi urskilja dessa tecken, då hinder ses vara ett återkommande inslag i Kays lekvärld ges Kay inte möjlighet till lek i ostördhet.

3.2. Mos lekvärld

Här presenteras de observationer som visar på Mos utrymme och möjlighet att använda lekförmåga under den fria leken under fältarbetet. I observationerna *Mo jagar* och *Mo och legot* visas de mönster som är generellt för Mos görande under den tid som fältarbetet ägde rum. *Mo jagar* visar görande som sker endast vid det angivna tillfället, medan *Mo och legot* visar på en mer vanligt förekommande aktivitet under fältarbetet. Avslutningsvis delges Mos tankar om sin lekvärld och därefter följer en analys av Mos lekvärld.

3.2.1. Mo jagar

Tillsammans med några barn och en pedagog ges möjlighet att under fältarbetet följa med en på skogsutflykt, till en plats de enligt pedagogen besökt tidigare för att ta del av en situation som bitvis nämnts redan i introduktionen Mo och Alex kommer fram till mig där jag står och petar med en pinne i ett omkullvält träd. De har varsin meterlång gren i handen som de börjar peta med på olika ställen på trädstammen. Petandet övergår till bankande och efter några bank går grenen Mo håller i av på mitten: *Oj jag trodde den andra skulle gå av*, säger hen och tittar på grenen som brutits och vänder sedan blicken mot trädstammen på det stället hen slog (stammen är kluven på det stället). Ljudet blir starkare och starkare när grenarna träffar trädstammen. Mo svingar återigen grenen med fart mot stammen. *Kloff* säger det när Mos gren går av på ett nytt ställe. Mo tittar ner mot marken där en bit av grenen nu ligger, hen vänder sedan ansiktet mot grenen hen har i handen:

Mo: *Kolla det ser ut som en pickadoll!*↑* (upplevs se förvånad ut)

Alex: *Oj!*↑

Mo: *Jag ska jaga!*↑

Mo går mot en sluttning några meter bort hen håller pickadollen i sin högra hand, höjer den mot axeln samtidigt som vänster hand stödjer undersidan på pickadollen. Hen riktar pickadollen mot några buskar och upplevs sikta då hen kisar med ögonen och lutar huvudet mot axel och pickadoll.

Alex: *Får jag också!** (tar några långa snabba steg mot Mo och sträcker armarna mot Mo och pickadollen). Mo räcker över pickadollen till Alex som tar emot den. Alex sätter sig med ett knä i marken och håller pickadollen liknande Mo.

De turas om (ingen uttalad turordning) några gånger och upplevs skratta. Jag blir nyfiken och frågar:

Bo: *Vad jagar ni?*

Mo (tittar mot mig): *Jag skjuter en hare* (ser glad ut)

Alex: *Den bajsade just [...]* säger Alex och upplevs skratta fortfarande.

Bo: *Jasså!*↑ säger jag och ler mot dem.

Mo som har pickadollen i handen går lugnt in mot buskarna, där hen nyss siktat. Alex reser sig och går snabbt i samma riktning som Mo gått. De smyger bland buskar och träd i dungen och ibland klättrar de upp på någon sten eller ett träd (jag uppfattar det de gör på liknande sätt med pickadollen som ovan).

Det ges även möjlighet till ett samtal med Mo i Skogen:

Mo går mot mig där jag står kvar vid den omkullvälta trädstammen, hen har ena handen bakom nacken och drar i jackan. *Kan du hjälpa mig* frågar Mo och jag hjälper hen att plocka bort granbarren som ligger vid nacken och på mössan. Samtidigt har en av pedagogerna, som står bredvid oss, plockat upp två grenar som hen håller mot huvudet och verkar härma en älg.

Jag ställer mig bredvid Mo som tittar mot pedagogerna.

Bo: *Sköt du nån älg förut?*↑

Mo: *Nä...jag sköt en varg!*↓

Bo: *En varg!...gjorde du...vart då?*

Mo: *En varg som attacka!*#

Bo: *En varg som attacka...oj...vad hände då?*

Mo: *...aaa där borta...den attackerade...* (Mo sträcker ut armen och pekfingeret mot ett ställe där hen och Alex var och klättrade förut med pickadollen)

Bo: *...oj...attackerade den...*

Mo: *Aaa!*↑

Bo: *Var... * var du rädd då?*

Mo: *Neej då#*

Bo: *Vad hände då?*

Mo: *Aa. Den kom där borta å sprang mot mig så (pekar med handen likt innan). Å så sköt jag den när den var här** (pekar ner i marken till höger om sina fötter)

Bo: *Gjorde du**

Mo: *Ja**

Bo: *Oj*...Vad gjorde du sen med den?*

Mo: *Åt upp den*

3.2.2. Mo och legot

Följande observation sker i Mellan rummet där Mo och Ingar sitter på golvet med lego utspritt omkring sig. Dörren står på glänt men under observationen är det endast Mo, Ingar och jag i rummet. Leken är redan påbörjad då observationen startar.

Ingar: *Hallå jag kan inte andas härinne!* (håller legofiguren i grodans mun)

Mo: *Jo det kan du visst de!*↓ (tittar snabbt upp på Ingar)

Ingar tittar på Mo: *Näej! Det kan jag inte!*

Ingar återgår med blicken till legofiguren i grodans mun.

Ingar: *Hör du min son?! Jag. Kan. Inte. Andas. Här inne.*

Ingar sjunger: *Jag kan inte aaaandaaaas, jag kan inte aaaandaaaas!*↑ (håller handen i grodans mun)

Leken fortgår under tystnad en stund innan Mo säger: *Nu ringer vi varandra Ingar* (håller sin hand, platt utsträckt, vid örat)

Ingar tar upp sin hand på samma vis och sätter den mot örat: *Hallå kompis!*↑

Mo: *Häj!* (tittar upp på Ingar)

Ingar: *Ska vi fråga om vi får leka?! JA! Pappa får jag leka med min kompis?! Ja!* (håller legofiguren mellan tumme och pekfinger och pratar med blicken riktad mot den)

Mo: *Pappa får jag leka med min kompis? Ja de gick!* (växlar med blicken från legofiguren och Ingar)

Ingar (tittar på Mo): *JA! Ja! Ja!*

Mo: *Vem vill åå...Vi åker på våra räjserbåtar!*↑ (tar sin legofigur i ena handen och sätter fast den på en legoplatta)

Ingar tittar på Mo en stund innan hen svarar: *Aaaa, just nu*

Mo lyfter plattan från golvet och drar den strax ovanför golvet. Ingar tittar på Mo och gör sedan liknande.

Mo: *Jag åkte gasfort* (kör legofiguren och plattan högre upp i luften)

Ingar (kör efter Mo): *Nu åkte jag också asfort!*

De fortsätter och drar plattorna upp i luften och ner på golvet samtidigt som de gör brummande ljud och höga rop om vartannat. Mo avslutar rörelsen tvärt ställer ner legofiguren och plattan på golvet.

Mo: *Sluta, vi leker inte. Vi leker inte med lego!*↓

Ingar: *Näj...*(ställer snabbt ner legofiguren och plattan)

Mo reser sig upp från golvet, plockar upp legofiguren och plattan med ena handen och några lösa legobitar med andra handen. Hen går bort till bänken och lägger sakerna där samtidigt som hen, med en röst som upplevs annorlunda än vanligt, säger *Deer ente qeul!*↑

Ingar håller med *Nä, de e inte kul å leka med lego* samtidigt som hen lägger bort sin legoplatta.

Mo och Ingar plockar upp de legobitar som finns kvar på golvet och går ut ur rummet.

3.2.3. Mo berättar om sin lekvärld

För att intervjua Mo kring observationen *Mo och legot* erbjöds möjligheten att samtala tillsammans med kompisen Ingar, förslaget antogs och intervjun varar i 8 minuter.

I intervjuens start ställs frågan *Vad är lek?* varpå Mo svarar *Måla#* och kompisen Ingar fyller i *Måla... Nej jag vet! Mamma pappa barn!* ↑ varpå Mo fyller i *och lego*. Då Ingar svarar *Vi brukar bara måla och leka med lego#* på frågan om vad de brukar göra på förskolan, Mo nickar och fyller i *Inget annat!* och *gunga!* ↑. Senare under intervjun plockar Pi fram några av dem legofigur Mo och Ingar haft under observationen *Mo och legot* och frågar om de känner igen legot. Mo säger då *Vi har gjort!* ↑ *Det är vårt!* ↑ varpå hen pekar och förklarar vilken figur hen haft och vilken figur Ingar haft. Pi ställer frågan *Brukar ni leka just det här*, då Mo snabbt svarar *Ja* ↑ och samtidigt som Pi avslutar frågan med *eller är det olika ibland?* varpå Mo säger *Bara leka med det här. Här är min gubbe#* ↑ och pekar på en av legofigurerna medan Ingar fortsätter *Jag är alltid den och Mo är alltid han* ↑ samtidigt som hen pekar på en annan legofigur. När Pi fortsätter med frågan *Hur vet ni vad ni ska leka när ni leker detta?* svarar Mo med att fnissa lite följt av *Eeee...** varpå Pi efter en kort stund fortsätter *Hur vet ni vad ni ska leka när ni börjar?* Då visar Ingar med legofigurerna hur hen gör och säger *Så här leker vi!* ↑ och då Pi fortsätter *Hur vet ni att ni ska leka så då?* svarar Mo *Eee...** och Ingar säger *Nej, för vi bara vet det* ↑. Pi frågar *Hur känns det då när ni leker tillsammans med detta?* varpå Mo ställer sig upp svarar *Mm bra* och Ingar håller med. Här upplever Pi att Mo tappar fokus och Pi samtalar med Ingar en stund innan Mo och Ingar tackas för sin medverkan och intervjun avslutas.

3.2.4. Mos utrymme och möjlighet att använda lekförmågan i lekvärlden

Mo fnissar lite och svarar *Eeee...** för att beskriva hur man vet att man leker samma lek och Ingar fyller i genom att berätta för *vi bara vet det* ↑. I Skogen använder Mo sig av det som Knutsdotter Olofsson (2003) benämner leksignaler då Mos sätt att tala och uttrycka sig signalerar till omgivningen att en lek pågår. Detta sker genom att Mo säger *Jag ska jaga* ↑ riktar pickadollen mot några buskar, kisar med ögonen och upplevs sikta. Genom sitt språk uttrycker Mo sin föreställning om hur hen jagar i Skogen, vilket blir intressant sett till Mos utrymme och möjligheter att använda lekförmågan i form av språk. Mos görande här kan bidra till att Alex efterliknar och intar Mos position. Mos språk visar som Knutsdotter Olofsson (2003) förtydligar ett tecken på att hen kan använda sig av lekkoderna. Då Mo överräcker pickadollen till Alex som i sin tur går ner på knä och upprepar Mos rörelse med pickadollen kan vi se att Mo har varit tydlig i sin position som jägare och det som Knutsdotter Olofsson (2003) benämner som samförstånd sker.

I Skogen sköt Mo *En varg som attacka* och hen beskriver hur vargen kommer springande mot hen och att hen *sköt den här* och förtydligar genom att peka ner mot marken bredvid sig. Tidigare i leken berättar Mo vid förfrågan att hen *skjuter en hare*. Här sker Mos användande av språket i hens lekvärld verbalt, vad som går att urskilja är även ett naturtroget kroppsspråk och det icke-verbala språket, vilket blir tydligt när Mo intar positionen som jägare. Då Mo i legoleken växlar mellan att göra brummande och höga rop då hen drar legoplattorna upp och ner i mellan luft och golv kan det enligt Bjørkvold (2005) handla om en sjungande rörelselek där Mo

sjunger sitt görande. Bjørkvold (2005) tydliggör även att om inlevelsen i den sjungande rörelseleken blir tillräckligt stark kan barnet bli ett med görandet, i det här fallet leken. Då Mo väljer att snabbt avsluta leken i anknytning till denna situation kan vi inte se tecken på att hen blev ett med leken. Vid det tillfälle i legoleken där kroppsspråket mer är kopplat till det som verbalt uttrycks, håller Mo handen vid örat likt en telefon och uttalar *Nu ringer vi varandra*. Genom denna rörelse ser vi i att Mo likt Knutsdotter Olofsson förklarar, använder en rörelse i kombination med ord för skapa ett föremål. Utifrån Vygotskij (1995) kräver Mos görande i leken en tidigare erfarenhet som för att i samspel med fantasins reproduktiva och kreativa funktion kunna skapa Mos lek som uppfyller hens önsknings och behov. Denna kreativa förmåga av fantasi används ytterligare i legoleken, men på ett annat sätt då Mo använder föreställningsförmågan för att uppleva de önsknings som vanligtvis inte är möjliga i förskolans vardag, som då hen uttrycker *Vem vill åå... Vi åker på våra räjserbåtar*↑. Utifrån Vygotskij (1995, 1999) kan Mo då vidga sin erfarenhetsvärld och ge ett inre språk åt sina känslor och tankar även om skapelsen inte stämmer överens med verkligheten. Även i Skogen kan vi se hur Mo använder sig av transformation då hen förvandlar en pinne till en *pickadoll* för att kunna skjuta vargen. Att transformera sin materiella omgivning är utifrån Lenz Taguchi (2011) ett sätt att inta och överskrida positioner. Mos görande i Skogen kan därför lyftas i förhållande till de utrymme och möjligheter som finns för hen att använda lekförmågan för att inta positioner i lekvärlden. Detta är likt i Kays (se 3.1.6.) lekvärld som Lenz Taguchi (2011) klargör en ingång för Mo att uppleva och känna olika positioner i sin tillblivelse-process, i relation till de materiella fenomen som omger hen. Då pedagogerna uppfyller det krav som Skolverket angivit att barn ska erbjudas möjlighet till lek såväl inomhus som utomhus får Mo ökad möjlighet att leva ut sina känslor och uttryck i positionen som jägare när hen befinner sig i Skogen. Då Mo får fritt spelrum för sin fantasi bidrar detta även till att det lustfyllda lärandet främjas, vilket är ytterligare ett strävansmål enligt Skolverket (2010).

Den kom där borta å sprang mot mig så säger Mo om vargen i Skogen, Mo berättar sedan att hen åt upp vargen. Mos beskrivning av leken verkar engagera hen, och med inlevelseförmåga och fascination tydliggör Mo för lekens händelseförlopp. Som tidigare nämnt har Mo gjort flertal transformationer av sig själv och sin omgivning vilket i enlighet med Knutsdotter Olofsson (2003) kan tänkas att Mos fantasilek innebär ett varande i lätt hypnotisk trance. Detta tillstånd menar Lillemyr (2013) är fängslande för barnet och förflyttar hen till en nivå utanför hen själv, likt ett flöde. Mos utrymme och möjligheter att använda lekförmågan som redskap för att träda in i flödeslek kan därför ses i relation till ovan nämnt. I skogen har Mo ett stort spelrum för sin föreställningsförmåga att träda i kraft och kan då tänkas att det finns frihet i Mos utrymme för flödeslek i lekvärlden. Därav finns det likheter med Knutsdotter Olofssons (2003) syn om hur barnets lek när den är hängiven är den en belöning, eftersom verkligheten inte hindrar. Knutsdotter Olofsson belyser även leken som en befrielse från självmedvetenhet och att ett förändrat medvetandetillstånd i leken kännetecknas av entusiasm och självförglömmelse. Intressant för Mo är att hens medvetandetillstånd skiljer sig i jakten och i legoleken, då Mos språk är entusiastiskt vid båda tillfällena, men uttalar själv inget som kan klargöra om hen känner sig befriad från sin självmedvetenhet. I legoleken använder Mo lekförmågan med ett uttryck av medvetenhet om det material hen använder sig av är socialt förknippat med ett särskilt görande, legofigurer kan i enlighet med Lenz Taguchi (2011) ses som ett socio-materiellt fenomen som är kulturellt förankrat med en

(subjekts)position som utifrån normer har ett särskilt görande. Däremot är en pinne ett socio-materiellt fenomen som utifrån Lenz Taguchi (2011) Vygotskij (1995) syn på fantasins funktion kan transformeras i oändligt med möjligheter utifrån Mos erfarenheter. Men i skogen använder Mo sig av sitt görande på ett sådant på ett tillsynes fritt, entusiastiskt och hängivet sätt som kan då utifrån Knutsdotter Olofsson (2003) innebära att hen inte upplever några hinder och att hen då känner sig fri från sin självmedvetenhet. Språkets yttre process är en möjlighet för tanken att materialiseras, transformeras till ord i samspel med andra enligt Vygotskij (1999). Utifrån detta är en möjlighet att Mo bearbetar och förankrar den nyss upplevda situation och får då utrymme till både utveckling av sitt tänkande och språk samt sin egen individualisering. Detta eftersom Vygotskij (1999) menar att det inre språket, den intellektuella funktionen, sker genom en individualisering. Vilket dessutom med ytterligare ljus från Lenz Taguchi (2011) och en rosa pedagogik kan göra att Mos utsagor och beskrivande av sitt görande innebär fler möjligheter. Dels att en lärandeprocess skapas och dels i miljön Mo befinner sig i, även en tillblivelse. En tillblivelse-process tillsammans med de barn, idéer, fantasier och material som är närvarande, eftersom det finns möjlighet till förändring av sig själv, sitt görande och överskridande inom lekens transformativa process. Med anledning av dessa resonemang kan det tänkas vara relevant att använda lekförmågan som redskap i lekvärlden.

Mo beskriver sin lekvärld genom att berätta att hen på förskolan *målar*, leker med *lego* och *gungar* och *inget annat*. I förskolans innemiljö kan vi se att Mo ägnar sig åt de aktiviteter hen nämner i sin intervju. Men då Mo tillbringar tid i Skogen kan vi se skillnader, i legoleken uttrycker Mo tydligt *Sluta, vi leker inte. Vi leker inte med lego!*↓ och avslutar därmed leken, till skillnad från i Skogen, då Mo inte uttalar att hen leker. Detta kan ses utifrån Åms tanke om att då barnet befinner sig i djup lek blir leken verkligare än verkligheten. En ytterligare aspekt lyfts av Knutsdotter Olofsson (2003) som menar att otrygghet kan påverka barnets förmåga att vara i en och samma lek en längre stund och våga släppa tag om verkligheten. Utifrån nämnda framgår inte med tydlighet om djup lek, vad studien avser flödeslek, förekommer i Mos lekvärld. Utifrån Knutsdotter Olofsson (2003) kan även diskuteras om vuxna och redan lekande barn visar innebörden av lek och antas att Mo anser att definitionen lek inte är tillgänglig för hen då hen i intervjun inte nämner fantasilekar likt leken i Skogen.

3.3. Ilons lekvärld

Här presenteras de observationer som visar på Ilons utrymme och möjlighet att använda lekförmåga under den fria leken under fältarbetet. I observationerna *Ilon i skolan* och *Ilon lagar soppa i Lilla rummet* visas de mönster som var generellt för Ilons görande under den tid som fältarbetet ägde rum. Avslutningsvis delges Ilons tankar om sin lekvärld och därefter följer en analys av Ilons lekvärld.

3.3.1. Ilon i skolan

Följande observation sker utomhus på förskolan och följer Ilon i sin lek med Dana, Nor och Lo. Aktörerna har rört sig runt Gården och befinner sig i observationens start i en av sandlådorna. Jag väljer att hålla mig på avstånd eftersom det är första dagen och barnen är mer bekanta med mig som forskare på håll än deltagare och befinner mig därför några meter bort där jag sitter vid en bänk. Då observationen startar uttalar

Nor att hen är fröken och Ilon, Lo och Dana uppmanas svara på räknefrågor. Därefter är det Danas tur att vara fröken och händelsen upprepas

Dana: *Jag kan va. Vad blir plus 5?*↑

(de pratar samtidigt)

Dana: *Vad blir plus tre?*↑

Ilon svarar: *Seex...*

Händelsen upprepas några gånger, med olika siffror innan en dialog om vem som ska vara vem i leken uppstår.

Ilon ställer sig upp (vänd mot Dana): *Näe du är Sofia*

Dana: *Näe jag är ju fröken*

De står upp och pratar en stund (oklart) och så byter de platser. Ilon står upp vid sandlådekanten, Nor och Dana har satt sig ner och Lo står bredvid.

Ilon: *Vad heter du?*

Dana: *Sofia*

Ilon: *Vad blir 2+2?*

Lo: *Jag har inte vart fröken nåån gång!*↑

Ilon: *Gå å sätt dig i matrummet* (sträcker ut armen och pekar med fingret mot längre bort i sandlådan vid buskarna). *Nej. ...men Dana. Du får sätta dig i matrummet!*

Ilon och Dana upplevs skratta och fnissa och plockar från olika byttor som att de äter.

Ilon: *Nu vill jag vara ett barn.*

Nor: *Vad blir 2+2?* (oklart svar) *Nu är det matdags!*↑

Lo: *Det här är... Nu kom min mamma. Jag hann inte äta lunch.*

Ilon sitter på sandlådekanten och plockar ur en spann och några byttor tillsammans med Dana och Nor när Lo går bort mot några träd några meter bort. Lo står vid träden en stund och tittar mot sandlådan, går sedan med raska steg tillbaka mot sandlådan, kliver över sandlådekanten och vänder sig mot Ilon.

Lo: *Min mamma ska inte hämta mig.*

Ilon (sitter på knä) tittar upp mot Lo: *Hej! Är du i skolan idag igen?*↑

Leken går vidare på liknande vis.

Ilon: *Men var är Oskar?!*↓ (kraftfull röst och upplevs låtsats vara arg samtidigt som hen ser efter Lo som står borta vid träden igen)

Lo: *Hahaha aom!*↑ (upplevs glad)

Ilon: *Nämen wraaah!* (Ilon springer efter Lo med armarna utsträckta ovanför huvudet)

Ilon: *Du får inte gå hem på rasten. Nu får du komma in!* (både Ilon och Lo upplevs se glada ut)

Nor och Dana springer från sandlådan åt olika håll och upplevs skratta.

Nor klättrar upp i ett torn och säger (med stark röst): *Fröken!... ta mig!*↑

De jagar varandra en stund. Ilon går tillbaka till sandlådan där de var förut och ropar med stark röst: *Nu ska vi äta!* Nor, Lo och Dana springer mot sandlådan där Ilon nu plockar med spannen, hen hämtar blad från busken och lägger det i spannen, vevar med spaden i spannen.

Dana: *När kommer min mamma?*

Ilon pratar med Dana, Lo ställer sig emellan dem, vänd med ansiktet mot Ilon.

Lo (upplever hen uppjagad): *Min pappa!... pappa!*↑ (Ilon pratar med Dana och går runt Lo, Lo följer efter) *Pappa!...Min pappa ska komma och hämta mig!*

[...]

Ilon går runt lite i sandlådan, går sen fram till Lo.

Ilon (med mörkare röst än vanligt): *Jag är din pappa... å jag ska hämta dig*

Lo och Ilon går runt buskarna och bort mot träden på gräsplanen (där Lo befann sig förut när hen gick *hem*)

Ilon släpper Los hand (osäker om de hållit hela vägen) och springer till sandlådan där Nor och Dana står och pratar.

Ilon (vänd mot Nor, vän röst): *Jag är din mamma och nu ska jag hämta dig*↑

De håller varandra i handen och springer (samtidigt som de upplevs skratta) bort mot trädet där Lo står. Ilon springer mot sandlådan och säger med ljus röst (annorlunda än vanligt): *gumman*↑* *gumman*↑* (framme vid Dana) *nu ska jag hämta dig**

Ilon och Dana springer mot trädet där Lo och Nor står. De upplevs skratta.

Jag går in för att skriva om leken.

3.3.2. Ilon lagar soppa i Lilla rummet

Följande observation sker i Lilla rummet. Jag befinner mig i rummet för att starta en observation så jag bjuds in av ett barn att delta i leken. Jag antar erbjudandet genom att sätta mig ner hos barnen och frågar:

Pi: *Å vem ska jag vara då?*

Ilon: *Du kan vara mamma*

Pi: *Är jag mamma, okej*↑ *vem är du då Ilon?*

Ilon: *Storasyster*

Pi: *Vem är du Nor?*

Nor: *Jag är storasyster*

Pi: *Två storasystrar*↑ *och vem är du Lo?*

Lo: *Storebror*↑

Pi: *Storebror, okej. Två storasystrar och en storebror*

Lo: *Och jag hade ett gosedjur*

Efter ytterligare ett samtal om rollerna förtydligar Ilon att jag ska fortsätta vara mamma och Ilon menar att *när det är morgon kan du laga mat*. Barnen bestämmer att det ska vara natt, de lägger sig sedan ner på madrasserna och låtsas sova. Lo ljuder *bip bip bip* (låter som en väckarklocka) och jag tolkar att det är morgon igen. Efter att barnen *vaknat* sker samtal med barnen kring vad de vill äta till frukost och jag blir ombedd av Lo att laga köttfärslimpa varpå Ilon instämmer i initiativet *Jag vill också ha köttfärslimpa!* Jag tillagar detta i köksdelen. Barnen sätter sig vid bordet. Jag tänker att det kan vara bra att lämna leken en stund då min närvaro påverkar leken och jag vill att barnen ska få styra själva (också för att bearbeta det jag observerat hittills). Jag låtsas därför att leksakstelefonen ringer *ring ring*, och väljer efter en dialog med barnen att lämna rummet [...] Efter en stund blir jag hämtad av Nor. Nor springer i förväg in i rummet. När jag kommer in i rummet igen har Ilon, Lo och Nor lekt själva i 2.30 min. Ytterligare ett barn kommer in i leken då jag frågar vem det är säger hen att hen är bebis, men framkommer inte i dialogen vidare [...]

Pi: *Hej mina barn*

Ilon: *Mamma vi städar*

Saker som var framme tidigare är nu undanplockade [...] Jag upplever att leken stannar av i samband med att ytterligare ett barn entrar leken då Ilon, Nor och Lo blir stående utan att leka vidare. Jag tar ett initiativ (för att föra leken vidare) och frågar om barnen är hungriga, men får till svar att de redan ätit. Jag påpekar att jag är hungrig efter jobbet och barnen erbjuder sig laga mat till mig.

Ilon: *Vi kan laga*

Nor kommer fram med en skål samt en sked som hen ger till mig. Ilon står kvar vid köket och gör något som jag inte ser, barnet som är bebis står en bit bort och tittar och Lo är bredvid mig vid bordet.

Pi: *Nej men var trevligt, vad är detta för mat?*

Nor: *Soppa!*

Nu kommer även Ilon fram till mig med en skål med en leksak (däck) i. Jag frågar Ilon vad det är för soppa och Ilon svarar med inlevelse

Ilon: *Plastsoppa med en skruv i*

Lo: *Jag ska göra min egen**

Pi: *Vad sa du? plasticsoppa med en skruv i?*

Ilon: *Nej, med ett däck i, nej det är korv#*

Ilon är snabb i sin ändring av vad soppan innehåller och jag upplever Ilon väldigt fokuserad på det hen gör och med stor inlevelse fortsätter Ilon leka.

[...]

Ilon: *Nu är det natt!↑*

Alla i leken lägger sig för att sova. Därefter går leken vidare på liknande sätt. Jag väljer att avsluta observationen vid tillfälle då ytterligare barn kommer in i leken och det blir svårt för mig att följa vidare. Jag avslutar min roll som mamma och blir pedagog igen.

3.3.3. Samtal med Ilon

I målarummet sitter det några barn och ritar, då jag kommer in i rummet frågar Ilon var jag har varit, varpå jag svarar och dialogen fortgår:

Bo: *Vart har ni varit någonstans?*

Ilon: *På solrosen [annan avdelning]*

Bo: *Jaha... Vad har ni gjort på solrosen då?*

Ilon: *De har sådana utklädningsklänningar på solrosen*

Bo: *Utklädningsklänningar?*...Vad kan man göra med dom?*

Ilon: *Det är sådana fina utklädningsklänningar. En är svart med sådan här (gör någon form av cirkelrörelse med händerna över magen, upplevs illustrera fluffet på klänningen) och en sådan med en krona på.*

Bo: *Jaha, en med krona på*

[...] Ilon ritar och pratar med ett annat barn om ett hjärta de målar och om färger. Nor frågar efter något.

Bo: *Har ni utklädningsklänningar här på prästkragen också?*

Ilon: *Nääej**

Bo: *Skulle ni vilja att ni hade det?*

Ilon: *Ja. Och sådana utklädningskor.*

Bo: *Om ni hade sådana utklädningskläder då, vad skulle ni göra då?*

Ilon säger något om hjärtat hen målar. Nor undrar om Ilon kan göra något åt hen.

Jag reflekterar över samtalet och kommer på att det var skorna Ilon tänkte på.

Bo: *Om ni hade sådana utklädningskor, vad skulle man göra då?*

Ilon: (Ritar och vänder blicken ut mot rummet) *Jag skulle vara prinsessa↑*

Bo: *Har ni frågat er fröken om man kan ha sådana utklädningskläder då?↑*

Ilon: *...Nääej...*

Nor: *Näe*

Bo: *Kan man, brukar ni vara prinsessa ändå... utan kläder?*

Ilon: *Ja*

3.3.4. Ilon berättar om sin lekvärld

Intervjun med Ilon sker i anslutning till observationen Ilon i skolan och varar i 7 minuter. I intervjuns start frågar Pi Ilon *Idag när du var ute och lekte... Kommer du ihåg vad det va du lekte då?* varpå Ilon svarar *Mmm* Mamma pappa barn* intervjun fortsätter och Ilon berättar vilka hen lekt med utomhus och vilka hen och kompisarna varit *Emmm* storasyster och Nor va... mamma och Dana va lillasyster och Lo hund.* På frågan om Ilon alltid har samma roll eller om hen kan byta roll nickar Ilon och Pi ställer följdfrågan *Kan man byta?* varpå Ilon nickar igen. Då Pi frågar Ilon vad hen mest tycker om att vara då hen leker svarar Ilon *Ehmm... storasyster.* Frågan *Hur vet ni att ni leker samma lek?* besvaras *...För vi vill de* och Pi fortsätter med frågan *Kan man göra vad som helst i leken?* på vilket Ilon svarar med att nicka direkt. När Ilon får göra vad hen vill i leken *Gör jag mat till andra och till sitt gosedjur.* Ilon svarar *Eehm* vet inte* på frågan *Hur vet man när leken är färdig?* och då Pi frågar hur det känns i kroppen när man lekt färdig svarar Ilon *...Vi får inte ont i kroppen*↓

Pi återkopplar återigen till den observerade uteleken och frågar *Jag tänkte på det, när ni lekte där ute förut, när ni lekte mamma pappa barn. Så hörde jag att ni blev hämtade, att det var några som blev hämtade det var såhär "nu kommer pappa" och "nu kommer mamma"* på vilket Ilon säger *Vem?* Varpå Pi förklarar att ett annat barn som lekt samma lek som Ilon berättat att de lekt skola och frågar om även Ilon gjort detta eller om hen lekt något annat, Ilon svarar *Annat.* Pi frågar *Vad lekte du då?* Ilon ser osäker ut och skakar på huvudet till svar när Pi frågar *Kommer inte ihåg kanske?* varpå Pi säger *Nä, det är helt okej också*↑. Pi frågar om Ilon minns att hen hämtade Dana och Nor vid ett tillfälle i leken, det gör Ilon varpå Pi frågar *Efter att du hade hämtat dom? Vad gjorde ni då?* varpå Ilon ger svaret *Ät lunch... På låtsats*↑.

3.3.5. Ilons utrymme och möjlighet att använda lekförmågan i lekvärlden

Men var är Oskar?!↓ säger Ilon i skolleken, samtidigt som hen med kraftfull röst låtsas vara arg, kan vi se hur Ilon stunden efter uttrycker *Nämen wraaah!* och springer efter Lo med armarna uppsträckta i luften. Likt Mo (3.2.4.) och Kays (3.1.6.) lekvärld använder sig Ilon av både stora och små rörelser genomgående i sin lekvärld. Detta visar hur Ilon i jämförelse med hens annars till synes nätta kroppsspråk använder sig av ett stort och kraftfullt språk för att uttrycka sin position i leken. Situationerna visar Ilons användande av lekförmågan i form av språk och kan ses i relation till Johansson (2011) och Vygotskijs (1999) syn om barnets varande. I likhet med Ilons starka uttryck menar Johansson (2011) att kroppsligheten genom intimitet och emotioner kommer till uttryck i tonfall och närhet och ger på så vis ytterligare dimensioner till interaktionen. Då Vygotskij (1999) visar att det finns ett samband mellan affekterna och intellektet har de fonetiska och semantiska enheterna en betydande innebörd för utveckling av språk och tänkande. Vygotskij fördjupar sig ytterligare och menar att utan ljud finns inget mänskligt språk. I Ilons fall kan vi i likhet med Mo och Kays situation se ett sådant språkliggörande och kan då utifrån dessa nämnda se ett samband mellan de kroppsliga dimensionerna och språket som ljudande emotionellt socialt medel, liksom även utvidga människans erfarenheter och tänkande.

Ilon visar lekförmåga att kunna *sända* leksignaler då hen lagar soppa i Lilla rummet, uttrycker hen *Nu är det natt!*↑, vilket då ger nya riktlinjer för lekens görande. Ilon upplevs ha en tydlig bild av hur leken ska ta form då hen även förklarar för Pi i leken att Pi ska fortsätta vara mamma och att Pi i nästa stadie i leken, när det blir morgon, ska laga mat. Då Lo i skolleken går *hem* ett tag för att sedan gå tillbaka till *skolan* där

de andra befinner sig förklarar Lo att *Min mamma ska inte hämta mig*. Ilon hälsar då Lo tillbaka i *skolan* och genom att säga *Hej! Är du i skolan idag igen?*↑ visar hen också lekförmåga att *fånga* leksignaler från kompisarna. På liknande sätt kopplar Ilon att Lo är på rymmen då Lo smyger från de andra. Då samförstånd, turtagning och ömsesidighet, enligt Knutsdotter Olofsson (2003) är förutsättningar för att bevara harmonin i leken, kan vi i enlighet med Knutsdotter Olofsson säga att Ilon har förståelse för de lekkoder och leksignaler som nämns som förutsättningar för en fungerande lek och då även anta att Ilons lekvärld är trygg och harmonisk. Utifrån Knutsdotter Olofsson kan vi även här se, hur Ilon använder sig av lekförmågan i form av språk som kommer uttryck genom leksignaler och lekkoder.

När Ilon får frågan hur de vet att de leker samma lek svarar att hen *...För vi vill de*, vilket ger intrycket av att det är självklart för Ilon hur lekförmågan används för att förstå varandra i lekvärlden. Förmåga till ömsesidighet visar Ilon i sin lekvärld genom att i skolleken välkomna Lo tillbaka till skolan igen, förmågan synliggörs även vid det tillfälle Ilon i Lilla rummet instämmer på Los initiativ att äta köttfärslimpa till frukost, *Jag vill också ha köttfärslimpa!* Vi kan se att samförstånd finns i leken då en överenskommelse kring vad fröken och barn ska göra i leken samt vilka platser som är *skola*, *matrum* respektive *hem* i leken förekommer. *Gå å sätt dig i matrummet* säger Ilon och sträcker ut armen och pekar mot en plats längre bort i sandlådan vid buskarna. Det är den platsen de återkommer till när det är matdags senare i leken också. På samma vis återkommer de till trädet på gräsplanen varje gång ett barn ska *hämtas*. Det är Lo som hämtas första gången, och i slutet på leken då Ilon är förälder möter hen barnen i skolan och går i samma riktning som Lo tillsammans med barnen bort till trädet. Att Ilon följer Los riktning visar även på att barnen turas om att ta initiativ i leken och det sker ett turtagande. Vi kan även se turtagning i skolleken då barnen utan en uttalad ordning och genom att använda leksignaler turas om att vara fröken samt svara på dennes räknefrågor.

Hjort (1996) framhåller att barn anser att det är viktigt att det finns ett bestämt innehåll, att vara överens om vad som ska lekas och vara införstådda med vilka lekkoder som krävs för leken. Ilon verkar ha god uppfattning om vad som behövs för de lekar hen leker. Dock uppstår en oklarhet när Ilon i intervjun får frågan vad hen lekte utomhus en stund tidigare och svaret *Mmm* Mamma pappa barn* ges. För att fånga och förstå barnens levda livsvärld menar Öhman (2006) att närhet och lyhördhet inför barnens alla språk är nödvändigt. Här uppstår oklarheter om Ilon har lekt den lek som tidigare observerat på Gården eller om det för hen var en mamma pappa barn lek. Det kan också tänkas att Ilon refererar till en annan lek under dagen som för hen var viktigare och har inte förankrat de element ur den lek vi uppfattat som skollek. Detta visar på svårigheter att förstå barns perspektiv trots en ansats från intervjuare och observatör att skapa närhet och lyhördhet inför barnens livsvärld.

Generellt kan vi se att Ilon precis som Mo, likt Knutsdotter Olofsson (1987) menar, använder föreställningsförmågan som redskap och kan på så sätt föreställa sig händelser och reproducera dem i lekens form. Ilons starka föreställningsförmåga visar sig tydligt då Ilon omvandlar och transformerar sitt material, hens *Plastsoppa med en skruv* förvandlas till en soppa med *ett däck* men ändrar sig slutligen till *nej det är korv#*. Här får vi följa Ilons process i att transformera ett föremål till någonting hen saknar och likt i Mos lekvärld kan Ilon då uppfylla sina önskningar och behov. En användning av föreställningsförmågan kan utifrån Vygotskij (1995, 1999) belysa relevansen för Ilon att använda lekförmågan för meningsskapande lärande. Liksom

Mo och Kay krävs det ur Vygotskijs (1995) teorier att Ilon har tidigare eller lånade erfarenheter för att kunna genomföra de lekar hen leker. Genom att Ilon via sin föreställningsförmåga intar olika roller vidgas hens erfarenhetsvärld och kan på så vis enligt Vygotskij komma vidare i sitt lärande.

I ett samtal med Ilon om utklädningskläder upplevs Ilon vara intresserad av grannavdelningens utklädningskläder och skor. Hen säger att hen *skulle vara prinsessa* om sådana skor fanns på den egna avdelningen. Ilon uttrycker *Ja* vid frågan om hen brukar vara prinsessa ändå, även om det inte finns utklädningskläder. Här framkommer i samtalet att Ilon kan använda sin föreställningsförmåga och kan tänkas inta positionen prinsessa även utan material. Här tydliggör Ilon något som för hen upplevs relevant att göra i lekvärlden, men som hen saknar utrymme och möjlighet till. Vid ett annat tillfälle beskriver Ilon de positioner barnen hade i leken samma dag på Gården *Emmm* storasyster och Nor va... mamma och Dana va lillasyster och Lo hund*, Ilon funderar och berättar även att hen mest tycker om att vara *Ehmm... storasyster*. Ilon uttrycker i leken i Lilla rummet att hen *är storasyster* och visar att hen genom fantasin kan transformera den position hen helst önskar och uppfyller även här sina behov i Vygotskij (1995, 1999), Lenz Taguchi (2011) och en rosa pedagogiks anda.

Ilon belyser både i leken och intervjun, hur positioner kan förändras i lekvärlden. Vi kan se att Ilon i sin lekvärld byter positioner då hen verbalt uttrycker att hen är barn såväl som mamma och pappa. Vi ser att Ilon med inlevelse byter position från att vara pappa till mamma då hen går från att använda ett mörkare röstläge till ett ljusare och även tonfall ter sig annorlunda. Ilon verkar även vara fröken vid det tillfälle hen svarar på Nors tillrop *Fröken!... ta mig!* genom att jaga hen. I leken i Lilla rummet tolkar vi Ilons position som storasyster som en ansvarstagande position som framkommer av att hen lagar soppa, städar och visar på att det är läggdags när hen säger *Nu är det natt!* Detta visar på att egna eller lånade erfarenheter skapar ett behov av att levas ut i leken och detta sker via den kreativa förmågan. Likt Kay och Mos lekvärld upplevs Ilons prövande av känslor och uttryck möjlighet för Ilon att både leva sig in i och leva ut de positioner hen skapat i lekarna. I enlighet med Lenz Taguchi (2011) och en rosa pedagogik klagande om hur intagande och överskridande av olika positioner för meningsfullt skapande av sig själv, tydliggörs här Ilons användande av lekförmågan genom positioner. Utöver detta upplevs Ilon dessutom använda inlevelseförmåga och ett intensivt språk så att en fördjupad upplevelse kring de positioner och känslor hen prövar i lekvärlden. När Ilon genom sina erfarenheter förvandlar däckets i soppan hen lagat till korv blir detta ett led i Ilons tillblivelse-process enligt Lenz Taguchi (2011) eftersom Ilon ges utrymme och möjlighet att inta olika positioner genom att omskapa sin omgivning via interaktionen med materialet omkring Ilon. Som Vygotskij (1978) påtalar kan ett barn i sin lekvärld hamna i ett stadie där alla begränsningar suddas ut och verkligheten utanför försvinner helt. I situationen när Ilon omvandlar däckets i soppan till en korv kan det utläsas tecken som tyder på att hen befinner sig i flödeslek, då hen uppfattas ha fritt spelrum för sin fantasi. Vad som inte tydligt framgår kring Ilon, är om spelrummet är fritt i förhållande till tid och rum, eller som Åm (1993) belyser att i flödeslek känns förhållandena verkligare än verkligheten. Knutsdotter Olofssons (2003) förklaring om hur barnet blickar inåt och uttrycker entusiasm och självförglömmelse med hänvisning till fritt spelrum som grund för flödeslek, framgår Ilons lekförmåga i

samband med entusiasm, men är oklart när det kommer till självförglömmelse i form av tid och rum för Ilon.

Som tidigare nämnt menar Hjort (1996) att barn ofta är överens om vad de ska leka och har redan ett gemensamt mål med sin lek. Vidare påpekar Hjort att om det kommer in andra barn i leken som inte är införstådda i vilka lekkoder som krävs för den pågående leken blir detta ett störningsmoment. I en situation i leken i Lilla rummet kommer det in ett barn som inte varit med i leken från början i samband med att Pi kommer tillbaka in i leken igen efter att ha lämnat Ilon, Nor och Lo ensamma en stund. Då Ilon blir ståendes utan att ge tecken på vidare lek är en möjlighet att detta moment upplevs störande för Ilon. I leken i Lilla rummet framgår hur Ilon inte får utrymme att få vara ifred under leken, utan att det alltid finns en möjlighet att andra barn kommer in och *stör* som Hjort (1996) påvisar kring barns perspektiv om lek. Detta kan vara ett möjligt hinder för Ilon som resulterar i att de tecknen på flödeslek i hens lekvärld här avbryts.

4. Diskussion

Nedan presenteras en diskussion kring studiens resultatredovisning och analys. Här presenteras även förslag till vidare forskning och slutligen besvaras studien syfte och frågeställningar genom en slutsats.

4.1. Slutdiskussion

Slutligen vill vi besvara våra frågeställningar och summera forskningen. Syftet har varit att studera barns utrymme och möjlighet att använda lekförmågan för meningsskapande lärande. För att sammanfatta utifrån kulturhistorisk teori om språk, tänkande samt fantasi och kreativitet tydliggörs här diskussionen kring barns perspektiv i relation till fältarbetets frågor och de mönster som Kay, Mo och Ilon låtit representera.

Ni har fått möta och uppleva Kay, Mo och Ilons kultur på förskolan och tagit del av deras lekvärld. Kay trevar sig fram en aning i lekvärlden då hen promenerar med dockvagnen, åker på resa och leker med duplo. Mo är upprymd av sitt äventyr i Skogen och berättar även om sin vargjakt, på förskolan bygger hen med lego och delar med sig ytterligare av sina tankar. Ilon leker såväl inomhus som utomhus och lagar soppa samt är fröken och storasyster. Utklädningskor och klänningar som är lite fluffiga över bröstet är något Ilon berättar om. Genom dessa möten blir det tydligt att en och samma miljö kan ge olika *utrymme* och därmed olika möjligheter och hinder till användande av lekförmågan i form av språk, positioner och flödeslek.

Lek är en väsentlig del av förskolans verksamhet vilket framgår tydligt i läroplanen för förskolan. Men att verkligen förstå innebörden av lek, att alla har samma bild kring vad lek är eller vad som behövs för lek eller hur barn vill att lek ska vara, är kanske inte lika enkelt som leken många gånger ser ut att vara. Vad som definieras som lek kan bestämmas av de som iakttar men även av de som leker själva. En lek kan ha dubbel betydelse där den får olika innebörd för deltagaren eller iakttagaren, vilket blev synligt då Ilon delade sin tankar om den lek vi så tolkat som skollek men för hen i intervjun uttryckte var en familjlek. Då vi får ta del av Mo i legoleken uttrycker hen *Sluta, vi leker inte. Vi leker inte med lego!*, kan vi se att Mo har en tydlig uppfattning om vad som är lek och inte lek. Tillskillnad från Mos görande i form av ett samtal i Skogen nämner hen själv inte händelsen som lek, och iakttagaren, i det här fallet Bo fokuserar på att samtala om görandet och lämnar definitionerna därhän. Definitionen av lek är individuell och ligger därmed närmast individens egen erfarenhetsvärld. Även om iakttagaren själv upplever görandet som lek är det av vikt att vara lyhörd inför barns uppfattning kring leken för att möjliggöra att ta barns perspektiv i lekvärlden.

I och med att leken kan ses som en belöning i sig, vilket Knutsdotter Olofsson (2003) klagör, anser vi att lek återigen bör lyftas för att möjliggöra meningsskapande lärande för ett livslångt lärande i både förskola och skola. Pedagogernas engagemang för barnens lek visade sig under fältarbetet och barnen fick utrymme att leka i flera olika rum i både utomhus- och inomhusmiljöer, detta visade sig vara bestående även då flera ordinarie pedagoger var frånvarande och ersattes av vikarie. Även då barnen fick utrymme att använda lekförmågan i form av tid och rum såg möjligheterna för lekvärlden olika ut, för en del barn stod det fler hinder på resan. Dessa hinder är något

som givetvis måste få förekomma och det är också något som kan bidra till ett kreativt tänkande där barnet finner lösningar och nya skapelser. Då studien utgår från ett barns perspektiv är det respektfullt att ändå, även då det finns regler som styr åt annat håll än barnens lekriktning, möta barnet i deras lekvärld med lyhördhet och intresse inför deras görande och varande. Vi är av den uppfattningen att barns lek fyller en viktig funktion för barnet där barnet skapar sig själv i samspel med andra genom fantasi, kreativitet och den omgivning de balanserar mot. Det är en meningsfull aktivitet som gör att barnet *blir till* i ett ständigt och föränderligt meningsskapande lärande. I leken får barnet möjlighet att använda ett språk där verbalt, icke-verbalt och kroppsspråk blir en väsentlig *del*, såväl som lekförmåga och föreställningsförmåga. Leken ger även barnet möjlighet till ytterligare en *del*, att prova en oändlig variation av känslor genom de olika positioner barnet kan inta och leva ut. Om dessa *delar* får blomstra i harmoni kan leken ges ytterligare dimensioner och ta barnet till en nivå bortom sig självt. I denna flödeslek får barnet fritt spelrum för sin fantasi och kreativitet och därigenom erbjudas ett livslångt meningsskapande lärande.

Barnen belyser under intervjuerna hur lekens form och görande och självklar då som Ilon berättar att de beror på ...*För vi vill de* eller som Mo och Kay uttrycker, att de inte vet hur de vet. Att lekens språk verkar oreflekterat är något vi kan se hos samtliga barn i studien, vissa av barnen kan läsa och förstå leksignaler och lekkoder medan andra barn har svårare för detta. Dessa signaler och koder verkar därmed vara en tyst kunskap hos barn i förskoleålder, en kunskap som lämnas åt det enskilda barnet att finna och utveckla på egen hand. Möjligheten att genom lekförmågan inta och leva ut olika positioner verkar även vara något som barnen är medvetna om men för den saken skull betyder det inte att barnen faktiskt kan inta och leva ut dessa positioner, vilket synliggörs i Kays lekvärld. När barnen har fått prova olika känslor och uttryck i lekvärlden som Mo i Skogen och Ilon i skolan, möjliggörs ett kreativt användande av lekförmågan och sitt tänkande. Leken blir då en ständig tillblivelse-process där barnen får utrymme och möjlighet att inte bara tillägna sig sin omgivning utan även omskapa den och sig själv. På så vis kan vi se ett ständigt föränderligt görande och då också lärande, ett lärande som ger multipla möjligheter till meningsskapande. När det finns ett utrymme för att använda lekförmågan i kreativ öppenhet ser vi också möjlighet för barnen att vidga sina erfarenheter och för en stund ta sig bortom tid och rum för att om möjligt även träda in i flödeslek. Hur har flödesleken då tagit form hos barnen under vårt fältarbete?

Den definitionen av flödeslek studien utgår från kan upplevas självklar och välkänd vid en första anblick och vi har sett fantastisk fantasilek i studien men utifrån den forskning studien ansluter sig till och dess definition på flödeslek så kan vi inte se att barnen vid de här tillfällena träder in i flödeslek. En viss form av djuplek kunde urskiljas under fältarbetet och en tillstymmelse av flödeslek kunde urskiljas i aktörernas görande och varande i lekvärlden, men de tillstånd då barnet uppfattades ha ett förändrat medvetandetillstånd eller förflyttas till en nivå utanför hen själv kunde i hög utsträckning inte synliggöras under fältarbetet. Att utrymme för den form av flödeslek Knutsdotter Olofsson (2003) och Lillemyr (2013) lyfter i tidigare forskning kan med denna förskoleverksamhet som utgångspunkt ifrågasättas. Trots aktörernas varierade användande och erfarenhet kring lekkoder, leksignaler, verbalt och icke-verbalt språk, kroppsspråk och förmåga att inta och leva ut olika positioner upplevs det inte finnas utrymme för barnen att träda in i flödeslek, till det varande där barnets görande inte uppmärksammas av barnet själv. Om det har med antalet barn per

avdelning, antalet pedagoger, trygghet, harmoni, miljö, pedagogers medverkan eller icke medverkan i leken att göra framkommer inte genom fältarbetet. Av den anledning kan inte denna studie styrka att flödesleken flödar fullt så rikt som kunde varit möjligt utifrån studiens teorier, på den här specifika platsen. Detta synliggörande kan ge möjlighet att uppmärksamma barns utrymme och möjlighet att använda lekförmågan i förskolans fria lek, då studien visat att leken kan ge meningsskapande lärande. En trygg miljö i kombination med det medvetna bruk av leken som styrdokumentet framhåller kan främja flödesleken och ge barnen oändligt med möjligheter till ett meningsskapande lärande.

4.2. Vidare forskning

Om barn i förskolans verksamhet ska ges möjlighet att träda in i den benämning av flödeslek Knutsdotter Olofsson (2003) och Lillemyr (2013)) tillskriver är det av vikt att vidare studera om utrymme till denna form av lek existerar i dagens förskola, om inte bör det reflekteras kring varför utrymmet inte ges eller eventuellt hur definitionen av flödeslek bör förändras. För att synliggöra barns tankar om lekvärlden vidare ser vi möjligheter att genomföra en studie om barns lekvärld i hemmet i relation till förskolan. I framtida forskning uppmanas det till att ägna avsevärd tid för fältarbetet för att synliggöra eventuella konsekvenser tydligare samt genomföra forskningen med lyhördhet för barns viljor i deras görande och varande. Ännu ett forskningsområde som skulle vara intressant är att studera vidare hur pedagogers delaktighet påverkar barns lekvärld, denna forskning skulle kunna ske i form av en aktionsforskning för att se hur barnen i den fria leken reagerar på pedagogernas delaktighet, och även hur leken tar form när pedagogerna medvetet väljer att lämna leken. En ytterligare dimension hade varit att studera om pedagogers medverkan i barnens lekvärld skulle kunna utgöra ett stöd för barnen att träda in i flödeslek. Under fältarbetet kunde vi se hur barnen försökte ta sig in i och medverka i en redan pågående lek, att vidare studera detta hade varit intressant. Vad vi också uppmärksammade under fältarbetet är möjligheten att studera skillnaden på barns utrymme i dess lekvärld inomhus och utomhus. Att ytterligare studera hur barn i förskolans verksamhet uppfattar sin lekvärld hade varit tänkvärt, men då genom spontana samtal snarare än i intervjuform.

4.3. Slutsats

De möjligheter som uppstod för barnen att genom lekförmågan använda sina språk i lekvärlden visade på att samtliga barn, på den förskoleavdelning där studien gjorts, har ett visst utrymme att använda lekförmågan för meningsskapande lärande. När det fanns utrymme för barnen att använda sin lekförmåga genom språk kunde vi även se barnen transformera sin materiella omgivning samt leva sig in i och leva ut olika positioner i större utsträckning i lekvärlden. Detta visade inget tydligt samband med flödeslek, utan flödesleken tycks snarare påverkas av andra omständigheter så som tid och rum eller den miljö som ger barnet trygghet och harmoni att gå djupare in i lekvärlden. När detta sker ser vi möjlighet till rikare utrymme för meningsskapande lärande med lekförmågan som redskap. När hinder uppstod i barnens lekvärld försvårades barnens utrymme och möjlighet att använda lekförmågan som redskap för meningsskapande lärande. Liksom ovan nämnt ser vi att miljö, trygghet och harmoni har betydelse för om barn ska kunna använda sina språk och inta olika positioner i vidare utsträckning. När hinder i form av verksamhetens rutiner uppstår kan vi se att barnen förhåller sig till dessa. Givetvis är detta en oundviklig faktor som påverkar barnen i deras lekvärld och belyser därmed vikten av att bekräfta barn i deras görande

i leken, även då rutiner har företräde. På så vis kan barn få möjlighet att leka vidare genom sin inre föreställningsförmåga.

Barnens upplevelse kring deras lekvärld är för oss svårfångad men något som framgår tydligt är att barnen på denna förskoleavdelning upplever att leken kan ge möjlighet till vad som helst. Därav ser vi det väsentligt att vara lyhörd inför barn och som vuxen reflektera över sitt förhållningssätt och sin syn på lek, för att aktivt kunna stötta barn och ge dem möjlighet att vidare utveckla sitt användande av de språk och positioner som behövs för att kunna utveckla sin lekvärld. Eftersom lekvärlden bidrar till barns kreativa användande av sitt tänkande ser vi det relevant att skapa en verksamhet tillsammans med barnen där multipla möjligheter för meningsskapande lärande finns att utforska. Genom en sådan kreativ öppenhet möjliggörs då ett utrymme för att genom lekförmågan pröva och känna en mängd olika uttryck genom sitt görande, varande och blivande i lekvärlden.

Så för att knyta an till de tillfällen ni för allra första gången fick möta Mo, kan vi se att Skogen gav Mo utrymme och möjligheter, där kunde hen använda sin föreställningsförmåga, ge sig hän åt sin fantasi, använda sina språk för att leva ut sina känslor och uttryck i positionen som jägare. Att fantasin är viktig för att kunna leka framgår tydligt i studien, men även utrymme och möjligheter är betydelsefullt för att barnen ska ges möjlighet att leva ut sin fantasi. Utan utrymme och möjligheter, ingen fantasi. Utan fantasi, inget tänkande. Utan tänkande, ingen kreativitet. Utan kreativitet, inget meningsskapande lärande. Men ändå är allt föränderligt och jakten på utrymme och möjlighet att använda lekförmågan i lekvärlden fortsätter.

5. Källförteckning

- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden* (2. uppl.) Malmö: Liber.
- Arvastson, G & Ehn, B. (red.) (2009). *Etnografiska observationer* (1. uppl.). Lund Studentlitteratur.
- Björkvold, J. (2005). *Den musiska människan*. (2., [rev. och utvidgade] uppl.) Stockholm: Runa.
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2009)(2004). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar: kommunikationens betydelse*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (2., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts Juridik.
- Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. (3. uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Hjorth, M. (1996). *Barns tankar om lek: en undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. Diss. Lund: Univ. Stockholm.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jederlund, U. (2002). *Musik och språk: ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. (1. uppl.) Hässelby: Runa.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2013-11-18 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2694
- Knutsdotter Olofsson, B. (1987). *Lek för livet: en litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS (Högsk. för lärarutb.).
- Knutsdotter Olofsson, B. (1993). *Lek och vetenskap: Vetenskapsteoretiska synpunkter på lekforskning och barnomsorgsutbildning*. Stockholm: HLS (Högsk. för lärarutb.).

- Knutsdotter Olofsson, B. (2003) *I lekens värld*. (2.uppl.) Stockholm: Liber.
- Lenz Taguchi, H. Bodén, L. & Ohrlander, K. (red.) (2011). *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (1.uppl.) Stockholm: Liber.
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillemyr, O.F. (2013). *Lek på allvar: en spännande utmaning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Magne Holme, I. Krohn Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2., [rev. och utök.] Lund: Studentlitteratur.
- Mohamed, W. (2013). *Vad är lek i förskolan? En studie om pedagogers syn på lekens roll i förskolan* (Master's thesis). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hämtad 2013-12-30 från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34197/1/gupea_2077_34197_1.pdf
- Regeringskansliet. (2006). *Mänskliga rättigheter – Konventionen om barns rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sverige. Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lofö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Williams, P. (2013). *Stora arbetslag - små grupper*. Lärarnas nyheter. Hämtad 2013-11-19 från: <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2013/10/18/stort-arbetslag-sma-grupper>
- Åm, E. (1993). *Leken - ur barnets perspektiv*. Malmö: Bokförlaget natur och kultur
- Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (2., [omarb.] uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Öhman, M. (2006). *"Det viktigaste är att få leka" - om tillhörighet, makt och kön som organiserande princip i fyra förskolebarns livsberättelser* (Master's thesis). Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet. Hämtad 2013-11-19 från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:200192/FULLTEXT01.pdf>

6. Bilagor

Nedan återfinns de bilagor som varit aktuella under fältarbetet.

6.1. Bilaga 1

Hur kan man leka?

Om barnet nämner olika lekar välj en av dem och utgå från följande frågor:

Om vi tänker att vi leker [den] leken, hur gör du då?

Vem skulle du vara då? Är det olika varje gång eller är du alltid samma?

Hur vet du vad du ska göra i leken?

Hur vet du att de du leker med leker samma sak?

Hur känns det då? Känns det på riktigt eller känns det på låtsats? Hur vet du att det är på riktigt/låtsats?

Hur länge kan man leka leken?

Hur vet du att leken är färdig?

Hur känns det då?

Om barnet har observerats i en lek tidigare under dagen:

Förut när du var [plats] såg jag att du hade [föremål], kan du berätta om vad du gjorde då?

Brukar du leka den leken?

Om nej: Finns det någon annan lek du brukar leka?

Om ja: Vad brukar du vara då? Är det olika varje gång eller är du alltid samma?

Hur visste ni vad ni ska göra (i leken)? Hur vet ni att ni leker samma sak?

Hur känns det då? Känns det på riktigt eller känns det på låtsats? Hur vet du att det är på riktigt/låtsats?

Hur länge kan man leka leken? Hur vet du att leken är färdig? Hur känns det då?

Om du fick bestämma och göra precis vad du vill i leken, vad gör du då?

Exempel på följdfrågor:

Kan du göra det här på förskolan?

Hur känns det då?

Kan man göra vad som helst när man leker?

Exempel på följdfrågor:

Om ja- Vad händer då?

Om nej- Hur tror du det kommer sig/ Vad tror du det beror på? Hur tror du det skulle vara om man gjorde det?

6.2. Bilaga 2

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari 2014. Examensarbetets syfte är undersöka barns lek och dess betydelse för lärande och utveckling. De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är hur barnen använder sig av sin omgivning och interaktionen lek. För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervju/observation med elever i en klass.

På er skola kommer undersökningen att genomföras under vecka 48. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation/intervju annat som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De förskolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....

.....

vårdnadshavares underskrift/er elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss genom **** *[*****](mailto:****_*****);

Telefonnummer: ***_*[*****](mailto:****_*****) Mail: *****

Med vänliga hälsningar / Anna, Hanna, Linnea & Sara