



UPPSALA
UNIVERSITET

Institutionen för
pedagogik, didaktik och
utbildningsstudier,
Självständigt arbete,
15 hp

Rapport 2017ht02366

”De är bara lite upptagna”

Hur, när och varför tycker barnen att vuxna ska involvera sig i leken i förskolan?

Mattias Lasson

Handledare: Viktor Englund
Examinator: Leif Östman

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur, när och varför barn i förskolan tycker att de vuxna ska involvera sig i leken. Detta undersöks med hjälp av kvalitativa intervjuer av barn. Lek ses här dels som något som ingår som ett karakteristiskt drag i barns beteende och som är viktigt för barns utveckling och välbefinnande men kanske främst som ett grundläggande mänskligt kultur- och meningsskapande fenomen som också är nära kopplat till lärande.

Resultatet visar att barnen gärna vill att de vuxna ska involveras sig i eller delta i leken – eller i lekfullt samspel. Barnen i studien menar att de vuxna inte gör det i den utsträckning som de önskar – barnen verkar uppfatta det som att det i första hand beror på att de vuxna inte har tid för samspel genom lek. Att de vuxna i förskolan bara sällan involverar sig i leken stämmer överens med tidigare forskning som beskriver att det ofta finns en rädsla att störa leken och en oförmåga att tacka ja till lekfulla inbjudningar från barnen – bland annat för att detta faller utanför den traditionella lärarrollen. Under leken intar enligt tidigare forskning de vuxna ofta av en observerande roll och i samspelet med barnen under leken fungerar de vuxna som en sorts serviceperson som sällan deltar i leken. Med utgångspunkt i det som barnen här ger uttryck för finns anledningar för de vuxna i förskolan att fundera över om och hur de oftare kan delta i – eller i alla fall involvera sig i – barnens lek. Som argument för ökad involvering ger barnen att leken skulle bli roligare, tryggare och att relationerna mellan vuxna och barn skulle stärkas. Barnen uttrycker också att de vuxna kan ha egenskaper eller kunskaper som kan vara användbara i leken och att de vuxna kan vara bra på att låtsas och hitta på. Vuxnas deltagande i leken kan enligt barnen också bekräfta barnens kompetens och minska risken för att hamna utanför eller känna sig ensam. Frivillighet och turtagande i initiativ är förhållningssätt som barnen menar är viktiga för leken och som de vuxna måste förhålla sig till. De vuxnas deltagande verkar vara allra mest efterfrågat vid utomhusvistelse och vid regellekar men barnen önskar de vuxnas deltagande och lekfulla samspel även vid många andra lekaktiviteter.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Bakgrund.....	5
3. Syfte och frågeställningar	7
3.1 Frågeställningar.....	7
4. Teoretiska utgångspunkter	7
4.1 Vad är lek?	7
4.2 Min bild av lek i förskolans kontext	9
5. Tidigare forskning.....	10
6. Metod	13
6.1 Datainsamling och urval	14
6.2 Frågor	15
6.3 Kvalitativ analys	16
6.4 Forskningsetiska överväganden.....	16
7. Resultat och analys	18
7.1 Intervju eller lek?	18
7.2 Leker de vuxna och vill barnen att de ska vara med och leka?	18
7.3 Varför tycker barnen att de vuxna ska vara med i leken?	21
7.4 Beskriver barnen att det är skillnad mellan olika vuxna?	24
7.5 Beskriver barnen att det är skillnad mellan olika situationer?	25
7.6 Sammanfattning av resultatdelen.....	27
8. Diskussion.....	28
9. Fortsatt forskning.....	31
Referenser	33
Bilaga 1 – Medgivandeblankett.....	35

1. Inledning

De gånger jag har vikarierat på förskolor har jag märkt att vikarien ofta verkar bli ett uppskattat inslag bland barnen. Det kan säkert finnas flera anledningar – själva nyhetens behag i form av att möta en ny person att ställa frågor till, och visa allt man kan och vill för, är sannolikt en. Möjligheten att via vikarien gå utanför, eller i alla fall tänja på, gränser eller regler är förmodligen en annan. Den anledning som jag funderat mest över är dock den att vikarien ofta verkar ha lättare för att involvera sig mer i barnens lek. Birgitta Knutsdotter Olofsson illustrerar hur det kan te sig genom ett citat från ett barn: ”Det är så kul med vikarier. Dom leker med oss. Sen blir dom som dom andra...” (2009, s. 87). Jag har själv inte hört exakt den ordalydelsen från barnen men andemeningen i dessa ord har jag både hört, sett och känt. Men jag har också upplevt det omvända, att barnen skyddar leken från vuxnas inblandning och insyn. Ibland har jag dock uppfattat att barnen har tyckt att det varit mer okej att *bjuda in* vikarien än den ordinarie personalen i leken – eller i alla fall att de oftare gjort det. En tänkbar förklaring till detta kan vara just att vikariens inställning i fråga om regler och uppförande uppfattas som mer påverkingsbar för barnen. Man kan också fråga sig om det är så att vikarien kan *tillåta sig* vara mer involverad i leken? Kanske betänker vikarien inte i samma utsträckning – på gott och ont – riskerna för att genom sin medverkan störa barnens lek och egna samspel. Jag skriver på gott och ont eftersom det inte bara finns risker med att involvera sig i barnens lek – utan förstås också *möjligheter*. Kanske innebär det faktum att vikarien inte har samma krav på generell överblick och ansvar för helheten att de kan fokusera mer på det som händer *här och nu*. Maria Øksnes och Einar Sundsdal beskriver hur leken – med sina tidsupplösande fantasilandskap – har förmågan att sätta kalenderns förutsägbara ordning ur spel (2016). Jag ser en tydlig konflikt mellan lekens krav på tidens frihet, och den detaljplanering av tiden som med pedagogiska förtecken blir många barns verklighet i förskolan.

Journalisten Gabriella Ekelund skriver i boken *Barnet och leken* att om man ska kunna närma sig barnen på riktigt måste man intressera sig för *det som är viktigt* för barnen – och menar att leken kanske är det som är viktigast för barnen (2009). Att hålla sig nära leken – nära även om kanske inte alltid precis mitt i, på grund av riskerna att störa eller styra för mycket – blir viktigt för mig på ungefär samma grunder som Ekelund beskriver. Även jag ser möjligheten att använda involveringen i leken som ett sätt att fånga upp och tolka vad barnen intresserar sig för och upptäcka idéer de har. Men det finns också andra anledningar. Dels finns anledningar som kan relateras till läroplansinnehåll, det vill säga en sorts ”pedagogisering” av leken för att föra in kunskapsinnehåll och främja barnens allmänna utveckling. Men dels också för att stödja och utveckla leken på grund av dess egenvärde och med relativt ”oakademiska” argument som att *ha roligare* och *lära känna varandra bättre*. Kanske kan vuxnas deltagande i leken bli en möjlighet att just *sätta kalendern på paus* och låta leken och de lekande ha större inflytande över tiden? Med utgångspunkt i detta är frågan som jag här vill undersöka: Hur, när, och varför tycker barnen det är önskvärt med de vuxnas involvering i leken?

2. Bakgrund

Ett *medvetet bruk* av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. (Lpfö98, 2016, s. 6)

Att läroplanen använder formuleringen att göra *medvetet bruk* av leken ser jag som en indikation på att läroplanen har intentionen att pedagogen bör förhålla sig mycket aktiv i förhållande leken och till barnen som leker. Ingrid Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson lyfter att förskolan är en arena där leken har en naturlig plats och i styrdokument för tidig utbildning och barnomsorg skrivs den, även internationellt, ofta fram som viktig. Samtidigt är leken och lärandet i dessa praktiker i praktiken ofta separerade i tid och rum och leken ses som initierad och styrd av barn medan lärandet ses som ett resultat av vuxnas initiativ (2008, s. 623). Ur barnens perspektiv är lek och lärande ofta inte separata aktiviteter utan sker samtidigt – även om barnen ibland kan göra åtskillnad mellan dem när de pratar. En sådan mental eller språklig åtskillnad verkar dock ofta vara inspirerad av vuxnas synsätt och av en dominerande skolkultur (ibid., s. 624-626).

Intentionen att *integrera* lek och lärande är tydligt framskriven i styrdokument för förskolan men hos personal, föräldrar och samhälle i stort verkar den långt ifrån förankrad. Exempelvis finns en utbredd föreställning om att leken helst inte ska störas, att riskerna med att vuxna deltar i barnens lek oftast överväger möjligheterna (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s. 222). Kanske borde integreringen kunna ses som ganska naturlig. I leken pratar man om "som om" eller "på låtsas", det vill säga om konsten att föreställa sig saker som inte finns eller som man åtminstone inte kan se. Precis detta är ofta centralt när man ska lära sig något abstrakt. Ska du till exempel lära dig om atomer eller Romarriket så är det svårt att uppleva eller se det själv, du måste acceptera *berättelsen* om det och ha tillgång till bland annat fantasi och samarbete med andra. Kompetenser som också behövs i leken och som barnen övar upp genom sin lek. Läraren i förskolan måste kunna staka ut riktningen på lärandet i förskolan mot målen i läroplanen, men måste för att kunna integrera leken med detta ha förmågan att "understödja kreativitet, fantasi och barns meningsskapande" (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s. 230). För att överhuvud taget kunna integrera lek och lärande krävs att vara kunnig om innehållet som ska förmedlas men också att hitta, och använda sig av, barnens egna erfarenheter.

Frøbels lekgåvor innehöll en tanke om en sorts omsorg om leken och gåvorna skulle bidra till ett *lekfullt samspel* mellan barn och vuxna (Brønstad & Øksnes, 2016, s. 236). Själva leken ansåg dock Fröbel att barnen huvudsakligen skulle få ha i fred från vuxnas inblandning – ett synsätt som länge präglade förskolans förhållningssätt till lek. Ole Fredrik Lillemyr menar att detta var en princip som dominerade långt in på 70-talet, först därefter började aspekter som samspel, relationer och lekens koppling till lärande gradvis komma mer i fokus (2013, s. 43). Läroplanen speglar denna nyare betoning på leken som en social samvaro som hör ihop med lärande. Bland annat säger den att "barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande" (Lpfö98, 2016, s. 6). Hur den vuxne explicit bör förhålla sig till leken och de lekande barnen står det inte mycket om i läroplanen, utöver just detta att

göra *medvetet bruk* av leken. Att "verksamheten ska ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande" (ibid., s. 7) kan möjligen tolkas som att leken just hör ihop med *barnens egna planer* och ska hållas relativt fri från inblandning och styrning från vuxna. Jag menar som vi ska gå in på mer senare att en involvering i, och deltagande i, barnens lek inte nödvändigtvis behöver betyda en styrning i ordets mer maktbrukande betydelse – även om det så klart kommer innebära att leken påverkas på ett eller annat sätt och därigenom alltså trots allt *är* en form av styrning. Tullgren påpekar i sin avhandling *Den välreglerade friheten* att en styrning av leken mot det "normala" och önskvärda förekommer hela tiden i förskolan och att pedagogers ökade intresse för och deltagande i leken också öppnar för ökad politisk styrning av hur barn ska vara och vad de ska bli (Tullgren, 2004, s. 122). Hon menar att just det faktum att styrningen delvis är osynliggjord och bygger på förgivettagna normer och idealbilder av framtidens människor är ett problem eftersom styrningen då blir svår att reflektera över och ta ställning till. Så visst finns det anledning för förskolläraren både att tänka efter hur och varför denne involverar sig i leken, och att faktiskt erkänna att en sådan involvering förmodligen ofta innebär styrning i någon form. Min förhoppning är dock att leken vuxna och barn emellan kan fungera mer som en form av samspel än en form av styrning. Det är i syfte att undersöka hur ett sådant samspel kan komma till stånd som jag alltså vill fråga barnen om deras syn på vuxnas deltagande i leken.

Mats Olsson, förskollärare och lärarutbildare från Malmö, verkar tveksam till att ett sådant samspel kan vara möjligt att få till i praktiken. På grund av just den välreglerade lek Tullgren beskriver och de förgivettagna regler om hur vi förväntas bete oss mot varandra i förskolan så kategoriseras enligt honom i synnerhet pojknarnas aktiviteter som icke önskvärda. "Den viktigaste leken är den som finns utanför pedagogernas kontroll. När vi gör leken nyttig så blir den ointressant för barnen" säger han till *Lärarnas tidning* (Arevik, 2012). Om den utsagan stämmer så blir det för den lärare som ändå vill vara medlekare och som strävar efter ett lekande samspel med barnen kanske också nödvändigt att också delta i, och uppmuntra, "onyttig" eller mer kaotisk lek. Lekens mer kaotiska aspekter som tanklöshet, dumdristighet, tumult och våldsamhet har sällan kommit i fokus i forskning om lek – kanske har forskaren svårt att "hitta en lämplig speglingspunkt" i sitt eget liv (Øksnes, 2011, s. 127). För de flesta vuxna ter det sig säkert också svårt att delta i, eller ens medverka till, sådan lek. Dels för att man som sagt inte känner igen sig i det landskapet men också utifrån att man fortfarande förväntas följa läroplanen. Men det finns också spår i läroplanen som pekar på att vi kanske bör tillåta lite mer av oordning eller normbrott i leken. En "öppenhet och respekt för skillnader i människors uppfattningar" (Lpfö98, 2016, s. 4) kan innebära att olämpligheten i en lek kanske behöver vägas mot att någon annan tycker den är meningsfull eller i alla fall njutbar. Att "varje barn ska ges möjlighet att [...] göra val utifrån de egna förutsättningarna" (ibid., s. 5) kan innebära att valet att få utföra handlingar som kanske anses normativt tveksamma men som denna individ behöver utforska just nu, i viss mån bör accepteras? Kanske måste vi på det hela taget fråga oss om leken som fenomen är undervärderad i vår kultur och som egenvärde för barnen. Øksnes menar att "lek betraktas som ett medel, ett redskap underordnat det överordnade målet: normalisering". Hon undrar hur vi ska kunna lära oss att få ut så mycket som möjligt från leken med ett sådant synsätt (2011, s. 96). Jag undrar i relation till hennes fråga framförallt vad jag kan hjälpa barnen med under leken så att den blir så rolig, utvecklande och användbar som möjligt för dem själva – vilken blir min roll som pedagog? För att ta reda på det krävs bland annat att jag frågar barn om hur de tycker att vi vuxna ska förhålla oss till leken.

3. Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka hur, när och varför barn i förskolan önskar att vuxna ska involvera sig i leken.

3.1 Frågeställningar

- Hur beskriver barn de vuxnas förhållningssätt till lek?
- Hur tycker barn att vuxna ska förhålla sig till barnens lek i förskolan? Ska de vuxna involvera sig i leken och i så fall på vilket sätt?
- Varför tycker barnen att vuxna ska förhålla sig på just detta sätt? Vad har de för argument?
- Ser önskemålen olika ut beroende på vad, hur, var och när barnen leker?

4. Teoretiska utgångspunkter

4.1 Vad är lek?

Lek är ett komplext fenomen som beskrivits från många olika vinklar och jag hinner omöjligt gå in på allt vad lek kan vara här. Leken är dessutom notoriskt svår att fånga eller precisera ur ett vetenskapligt perspektiv. Lars-Erik Berg menar att leken trotsar just det som vetenskapen försöker fånga – det vill säga en systematisk kartläggning och analys i syfte att kunna göra förutsägelser för hur fenomenet kommer se ut och fungera i framtiden. Berg menar att leken är omöjlig att bestämma på ett sådant sätt – och att i denna obestämbarhet ligger dess potential för utveckling (2016, s. 105). Många teoretiker som skrivit om lek försöker rama in den på olika sätt. Det är förstås naturligt att försöka precisera vad leken är när man som forskare vill studera och förklara den. Jag vill dock ha en relativt öppen och vid tolkning av vad lek är – bland annat för att inte föregå barnens uppfattningar allt för mycket med färdiga definitioner. Några grundantaganden om leken vill jag dock lyfta – dels hur samspelet mellan de lekande fungerar men framförallt hur leken hänger samman med samhällsutveckling och utbildning. Huizinga inkluderar många olika verksamheter i fenomenet lek – till exempel spel, sport, dans, sång, konst, och fest – och menar att kultur och lek hänger samman även om han menar att leken trots allt är mer ursprunglig (1945). Huizinga menar att leken är central för att förstå människan, och att mänsklig kultur ofta utvecklar sig, och uttrycker sig, genom en sorts lekande. Ett exempel på sådan lekande kulturell utveckling är språket:

”Bakom varje uttryck för något abstrakt döljer sig en metafor, och i varje metafor en ordlek. Så skapar människan med orden, som uttrycker hennes tillvaro, en andra värld bredvid naturens.” (Huizinga, 1945, s. 13).

Jag känner igen låtsaslekens skapande i hans beskrivning, ett skapande av abstraktioner eller ”som om”-förhållanden som kommer igen i olika former livet igenom – ibland fortfarande tillkännagett som lek, ibland formulerat som ett absolut allvar. Lek kan alltså vara, och är ofta för barnen, på yttersta allvar – samtidigt som det är just en lek. Tvång och lek är däremot enligt många oförenliga. Redan Platon skriver i *Staten* att leken bör vara grunden i utbildningen och att ”ingen kunskap, som påtvingas en människa, blir varaktig” (ref. i Welén, 2009, s. 30-31).

I vetenskapliga sammanhang varierar betydelsen lek ges mellan olika discipliner. Huizingas synsätt motsvarar kanske det social- eller kulturanthropologiska samhällsperspektivet;

Psykologin intresserar sig för hur leken kan bearbeta upplevelser och utveckla individen; Pedagogiken studerar gärna kopplingen mellan lek och lärande; Etnologer undersöker hur leken värderas i olika sammanhang som exempelvis skola och förskola, eller i olika kulturer (Öhman, 2011, s. 37-38). I samhällen utan organiserat lärande ses leken ofta som mer central för lärandet, i många västerländska sammanhang ses den mer som ett privilegium – en *rätt* till självinitierad aktivitet som inte nödvändigtvis är samhällsnyttig. Denna rätt uttrycks olika starkt beroende på samhällets fokus – till exempel är den ofta svagare i agrara samhällen där man tidigt förväntas lägga tid på arbete. Rättens styrka beror också på förväntningar på individens framtida roll – till exempel förväntas flickor ofta leka mer "arbetslikt" (Lancy ref. i Harvard, 2002, s. 1-2). Om vi ser leken med Huizingas ögon blir en sådan uppdelning i nyttigt och onyttigt – till exempel genom att se lek och lärande som skilda saker – dock irrelevant eftersom kulturens och människornas hela utveckling i stort sett bygger på lek i någon form. Detta hindrar förstås inte att den uppdelningen ändå görs – i förskolans nuvarande utveckling dessutom kanske till nackdel för leken, vilken enligt Margareta Öhman "tenderar att få en mer undanskymd plats [...] när lärande och reflektion tillmäts större betydelse" (2011, s. 16). Lärande kan dock ses som något som hör nära samman med lek. Piagets ursprungliga bild av leken – där han ser *imitation* av de vuxnas beteenden som ackommodation, det vill säga tillförande av ny kunskap, medan han ser *leken* som assimilation, det vill säga en upprepning och variation av något barnet redan kan – har både av Piaget själv och av efterföljare till honom ifrågasatts. Leken ses av många nuförtiden som ett av de viktigaste verktygen för lärande för barn, i synnerhet i förskoleåldern (Jensen, 2013, s. 68).

Marie-Louise Hjort beskriver den entusiasm som barnen visar när de bjuder in henne – i sin egenskap av förskollärare – att delta som patient, sjörövare eller någon annan roll, i de lekar som utspelar sig runt omkring henne. En lekandets entusiasm som enligt henne ofta är svår att matcha i andra mer vuxenstyrda aktiviteter inom förskolan. Även om respekten för att leken är barnens egen och att närmandet till den därför måste ske varsamt är något hon finner viktigt – så är hon också tydlig med nödvändigheten av *att faktiskt närma sig* den, för att förstå barnen och hur de uppfattar och tolkar världen (1996, s. 11).

Huizinga illustrerar med vilket allvar barnet kan utöva leken – och samtidigt barnets vetskap om att leken trots allt är "på låtsas" – med en episod när en pappa pussar sin 4-årige son, som är mitt uppe i en tåglek. Barnet invänder: "Pappa du får inte pussa loket, för då tror vagnarna att det inte är på riktigt" (1945, s. 17). Exemplet visar också på att leken oftast finns inom en tydlig *ram*, man kan inte bara kliva in och ut ur den hur som helst. Episoden kan på så sätt också ses som ett exempel på behovet av *samförstånd* och *ömsesidighet* – två av de sociala lekregler som Garvey fann viktiga för att den gemensamma leken ska kunna upprätthållas, och som måste beaktas av den pedagog som tänker involvera sig i leken på ett eller annat sätt (Olofsson, 2009, s. 77). *Turtagande*, den tredje av de sociala lekreglerna innebär att det inte bara är en som kan bestämma hela tiden, ibland är det någon annans tur och initiativet måste skifta (ibid, s.77). Grunderna till lekreglerna lär sig barn oftast genom tidig lek med vuxna. Utan de vuxnas funktion som förebilder skulle lekens harmoni lätt brytas av maktkamper, övergrepp och ojämlikhet (Olofsson, 1992, s. 25). Även om barnet kanske föds med en inbyggd förmåga att leka så är det de vuxna runt barnet som måste leka med barnet för att lekförmågan ska utvecklas väl och för att det ska kunna använda och förstå *leksignalerna*. Vi kan se denna utveckling i analogi med hur barnets tidiga språkutveckling sker i samspel med de närmaste vuxna (ibid., s. 31). Lillemyr formulerar några generella egenskaper hos leken så

som den ser ut just för barn: 1) Den ingår som ett karakteristiskt drag i barns beteende; 2) Den är en självmotiverande aktivitet; 3) Den är en allsidig aktivitet som fort ändrar form, från skoj till allvar och från fantasi till rutin; 4) Den kan fylla många funktioner för barnet – till exempel problemlösning, intellektuell utveckling, stärkande av identitet och självkänsla, och prövande av normer; 5) Den är ett viktigt kultur- och samhällsfenomen (2013, s. 34).

4.2 Min bild av lek i förskolans kontext

De olika beskrivningar av lek som nämns under förra rubriken är alltså grunden för min förståelse av lek men i detta arbete och i relation till förskolan väljer jag att se på barns lek i första hand som ett *meningsskapande* och därigenom en viktig komponent både i barnets personliga utveckling och i samhällets – eller i förskolans fall kanske mer konkret gruppens – kulturella utveckling och identitetsskapande. I förskoleanknuten forskning beskrivs ofta denna lekens och barnens kulturutveckling genom Corsaros begrepp *kamratkulturer* (2003). Enligt Corsaro kan kamratkulturer komma till tydligt uttryck i *tillfällen* där vuxna involveras i ett händelseförlopp som barnen skapar och kontrollerar – tillfällen vars betydelse för barnen de vuxna ofta bara anar (ibid, s. 51). Om barnen skyddar lektillfällen från vuxnas inblandning verkar Corsaro mena att det främst beror på ökade risker för att förlora sitt *interaktiva utrymme*, till exempel genom att någon vuxen ropar: ”dags för städning” (ibid., s. 40). Detta sätt att se leken som en funktion för att skapa en *tillhörighet* – som kan fungera som grund för vidare utveckling och lärande – är ett synsätt som för många fungerar som inspiration och målbild för leken i dagens förskoleverksamheter (Lillemyr, 2013, s. 16). Denna syn på barn och kunskap innebär också att man intresserar sig i hög grad för *intersubjektivitet*¹ och *relationsutveckling* (ibid., s. 16). En del har ur denna synvinkel påpekat faran med att försöka ”pedagogisera” leken, men jag håller med Lillemyr som menar att eftersom leken är en naturlig och viktig del av barnets uppväxt och pedagogen alltid kommer organisera verksamheten utifrån de pedagogiska mål och organisatoriska förutsättningar man har och därigenom påverka lekens förutsättningar så *måste* man i rollen som pedagog ta ställning till de möjligheter leken ger (ibid., s. 36). Om leken alltså är meningsskapande – vilket också innebär att den har ett egenvärde – snarare än att vara direkt nyttig så kanske den inte heller bör kallas onyttig. Däremot kanske den kan bli så ”bråkig” så den blir svår att utföra tillsammans med andra, vilket kan innebära ett problem om vi håller med Olofsson när hon menar ”att kunna leka verkar vara ett oavvisligt krav för att leva med andra människor” (Olofsson, 2009, s. 75).

När jag här pratar om lek i förskolan så syftar jag i första hand på den så kallade ”fria leken”, men ibland snarare på det lekfulla samspelet. Fri lek har i förskolesammanhang huvudsakligen använts som ett organisatoriskt begrepp som innebär att den vuxne inte har planlagt någon aktivitet för barnen utan barngruppen själv får ta ansvar över verksamheten, inom vissa givna ramar (Hjort, 1996, s. 14). En viktig sak att hålla i minnet är dock att det enligt mig i dagens förskola många gånger inte är en knivskarp linje mellan å ena sida lärarledda aktiviteter och å andra sidan fri lek, snarare är det ett öppet spektrum från ena änden till den andra och ofta glider både barn och pedagoger relativt snabbt mellan olika nivåer i detta spektrum. Ibland är leken fri i just den meningen att hela förloppet är spontant drivet och ibland återfinns leken i det *lekfulla samspel* eller de *lekfulla överskridanden* som kan uppstå i situationer som i sig är mer styrda.

¹ Att något fenomen eller förhållande är tillgängligt för undersökning av flera personer, eller annorlunda uttryck flera subjekt, samtidigt.

5. Tidigare forskning

Det finns mycket forskning om lek, jag kommer här i första hand fokusera på nedslag i: 1) forskning som behandlar barns syn på lek; och 2) forskning som behandlar hur vuxna förhåller sig eller bör förhålla sig till leken. Det rör sig om forskning som utförts i anslutning till institutioner av barnomsorgs- eller skoltyp.

En av de mer välciterade artiklarna om barns syn på lek är Nancy Kings undersökning där hon bad barn i amerikansk Kindergarten att välja vilka av dagens olika aktiviteter som de tyckte var lek och vilka som de tyckte var (skol)arbete. Ett tydligt resultat var att för att barnen skulle se något som lek så måste den vara den självinitierad, allt som initierades av läraren benämnde de (skol)arbete. Detta stämmer väl med idén om att lek och tvång är motsatser (se s. 7). Alla självvalda aktiviteter sågs dock inte som lek, men ju fler dimensioner av aktiviteten som bestämdes av barnet själv desto oftare kategoriserades det som lek. Barnen trodde också att läraren tyckte att de aktiviteter som barnen kategoriserade som lek var mindre viktiga. Lärarnas bild skilde sig och de kategoriserade fler saker som lek, baserat på bland annat vad som var "roligt" och "kreativt". Lärarna tyckte också, i motsats till vad barnen trodde, att leken var viktig – nödvändig för den mentala hälsan och för psykisk och social utveckling (King, 1979, s. 80-87).

Ur barnens perspektiv har förskolan inte samma fokus på lärande som Kindergarten – vilken i utformning nog närmast motsvaras av förskoleklassen i dagens Sverige – och ett tydligare fokus på leken. Dock framstår fortsatt uppdelningen, där lärarinitierat innehåll inte ses som lek och barninitierat ses som lek, som vanlig – inte minst i hur dagen planeras i olika former av barnomsorg (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, s. 623). I praktiken finns dock många sekvenser i förskolan där lärande och lek samspelar, ofta ligger då också initiativet inte entydigt hos antingen lärare eller barn utan fungerar just som ett samspel, eller som ett *turtagande* i vem som har initiativet. Barn ger också i intervjuer uttryck för att leken och lärandet liknar varandra, de beskrivs båda som lustfyllda och gränsöverskridande. (ibid., s. 625-626). För läraren blir en viktig nyckel till framgång i ett lekfullt lärande att se *sambanden* och likheterna mellan lek och lärande, och att se möjligheter till lek och lärande i alla aktiviteter. Ett sådant samband är "som om"-tänkandet, ett annat är att kommunikation och interaktion är i fokus i både lek och lärande (ibid., s. 636-638).

I en undersökning om varför barn i förskolan involverar sina lärare i lek beskriver Pramling Samuelsson och Johansson *meningsskapande* som en grundläggande egenskap som lek och lärande båda har. *Fantasi, kreativitet* och möjlighet att ta egen *kontroll* och sätta *egna mål* är också förutsättningar som är gemensamma (2009, s. 78). De finner att lärare i förskolan ofta har en retorik som lyfter fram leken, men att de ändå lägger mest kraft på att planera sina egna lärarledda aktiviteter, i vilka målet är att lära barnen något. Författarna tolkar detta som att lärarna gör skillnad på lek och lärande och att läraren ser sig som nödvändig för lärandet, men inte för leken (ibid., s. 79). Corsaro menar att de mest grundläggande komponenterna i skapandet av *kamratkulturer* är att barnen vill skaffa kontroll över sina liv och dela denna kontroll med varandra. (2003, s. 37). Delandet av denna kontroll sker ofta genom leken och när barnen skyddar sin lek så handlar det om att skydda denna rätt till delad kontroll – eller med andra ord att skydda sitt *interaktiva utrymme* (ibid., s. 40). Kanske är det just denna

aspekt av kontroll – eller vem som har initiativet – som gör att läraren ser sig som överflödigt eller störande i leken.

Pramling Samuelsson och Johansson (2009) undersöker genom videoobservationer varför barnen söker lärarens uppmärksamhet under lek och sorterar anledningarna i fem kategorier: 1) För att få *hjälp* med något, till exempel plocka fram material, skriva något eller utföra något som känns svårt; 2) För att få *bekräftelse* på sin kompetens, exempelvis genom att säga: "Kolla vad jag har gjort!"; 3) För att uppmärksamma någons *regel- eller normbrott*, exempelvis genom att säga "Kolla vad hon gör, så får man inte göra"; 4) För att ta söka *information* om hur saker fungerar, till exempel genom att fråga "Är det här rätt?"; och 5) För att *dra med* läraren i leken eller i ett lekfullt samspel, ibland för att bli bekräftade som lekpartners. De yngre barnen är mer frekventa med lekinbjudanden (5) och uppmärksammar mer sällan regelbrott (3), de äldre söker oftare information (4). (ibid., s. 81-88). Deras resultat visar också att barn om de kan ofta väljer aktiviteter där de vet att de inte behöver hjälp och att de oftare söker hjälp av en kamrat än en lärare (ibid., s. 88). Kanske handlar denna tendens att i första hand söka de jämnårigas hjälp om att skydda det *interaktiva utrymmet* och lekvärlden? Kanske inser barnen att de vuxna är för upptagna för att kunna leka? Ur lärarens perspektiv framstår hur som helst det största dilemmat i att balansera involvering i de enskilda barnens aktiviteter med att behålla överblicken och helhetsansvaret för alla barn (ibid., s. 89). Sammantaget så verkar barnen i denna undersökning i första hand förvänta sig en lärare som kan hjälpa och bekräfta barnens kompetens, samt visa eller avgöra vad som är rätt och fel – barnen litar på lärarna och förstår att lärarna kan och vet mer än dem. Detta är den traditionella lärarrollen. Men när barnen skämtar med, utmanar eller bjuder in läraren till lek framstår en annan bild av läraren – en bild som alltså i hög grad påverkas av vad barnen gör (ibid., s. 91). Frågan är hur läraren tar emot dessa inbjudningar och vad de gör med denna mindre traditionella roll? De förskolebarn Johanna Einarsdottir (2014) intervjuar beskriver att lärarna inte verkar vara tillgängliga för lek särskilt ofta – trots att barnen verkar tycka om just det:

R: What do you think is most fun that they [preschool teachers] do?

Daniel: Do things with us.

R: Is it fun when they do things with you? Play with you?

Daniel: Yes. But that is not often.

(Einarsdottir, 2014, s.688)

Einarsdottir undersöker vad barn ser som förskollärares huvudsakliga roller. Att *observera*, *assistera*, *ge omsorg*, *lära ut* (eller i varje fall stödja lärande), och *bestämma* är de kategorier som hon sorterar in barnens svar i. Barnen benämner och särskiljer också de saker lärarna gör som en del av *vuxenkulturen*, till exempel att ha möten, läsa papper och dricka kaffe (2014, s. 688-690). Einarsdottir ser två delvis motsägelsefulla roller i interaktionen med barnen – en roll som relativt passivt observerar och hjälper till när det behövs, och en roll som bestämmer hur saker ska göras och vad som ska hända när. Den passivt observerande rollen hör till största delen samman med tillfällena när barnen leker fritt. Rollerna som barnen identifierar svarar delvis mot de två diskurser inom förskoleprofessionen på Island som hon beskriver – en med tonvikt på omsorg och observation, och en som poängterar vuxnas roll som utbildare och medskapare av kunskap (ibid., s. 693-694). När lärarna *observerar* tolkar barnen det som att de kontrollerar och ser till att allt går rätt till (ibid., s. 694). Det är mycket möjligt att barnen åtminstone delvis har rätt i denna tolkning, men observation kan ju också

användas för att ta reda på barnens intressen – att faktiskt lyssna på det meningsskapande deras lekar ger uttryck för. För att barnen ska bli medvetna om denna aspekt så krävs dock kanske att man bjuder in dem att reflektera kring det man hör och upptäcker, till exempel genom *pedagogisk dokumentation* (ibid., s. 695). Tidigare observationer av Einarsdottir bekräftar bilden av att pedagogerna oftast inte är särskilt involverade när barnen leker, och att en observerande hållning – med huvudsakligt fokus på att se till att inget barn hamnar utanför – är vanligt förekommande under barnens fria lek (1998, s. 101).

Løndal och Greve har i sina observationer delat in pedagogers involvering i leken i tre kategorier: 1) *övervakning*; 2) *initiativ och inspiration*; och 3) *deltagande och interagerande* (2015, s. 468-477). Det *övervakande* förhållningssättet som grundar sig på säkerhet har ofta en hämmande effekt på barnens lek. Barnen uppskattar när pedagogerna tar initiativ och inspirerar till ny lekaktivitet och detta leder ofta till att leken fortsätter på barnens initiativ. En sådan *inspirerande* hållning karaktäriseras också av att de vuxna bekräftar det barnen gör och att barnens idéer tas till vara. Det är enligt Løndahl och Greve alltså viktigt att det övervakande arbetssättet inte blir förhärskande, en risk för en sådan förskjutning finns när det är många barn per vuxen i gruppen. Dock så tenderar en ensam pedagog interagera mer med barnen i en situation – när en till vuxen är närvarande läggs en större del av uppmärksamheten på den andra vuxna. Den tredje kategorin, *deltagande och interagerande* ger pedagogen en bättre inblick i barnens livsvärld och minskar risken för att misstolka barns intentioner. Riskerna med den är att genom att bli för styrande och fokusera för mycket på lärande under medlekan det minskar självmotivationen och de uppslukande kvaliteterna hos leken. Författarna menar att en balans mellan de tre nivåerna är nödvändig för att kunna vara tillgänglig för barnen utan att invadera deras liv helt. Att hitta en sådan balans kräver professionellt didaktiskt omdöme och praktisk kunskap om olika barns behov, något som de benämner *pedagogisk taktfullhet* (ibid., s. 478).

Hakkarainen et. al studerar barns och vuxnas gemensamma meningsskapande under lek och hittar tre huvudsakliga typer av samspel: 1) *Reproducerande*, där barnet kopierar den vuxne, 2) *kvasi-heuristisk*, där båda bidrar till innehållet men den vuxne har initiativet, och 3) *utvecklande eller produktiv*, där det sker genuint samarbete (2013, s. 219-224). De menar att i många situationer, framförallt med de yngre barnen, krävs de vuxnas medverkan för att leken ska kunna hållas i gång några längre stunder. Den vuxnes aktiva medverkan i att skapa ett narrativ krävs också enligt dem för att lekförmågan hos barnen ska kunna lyftas över en viss nivå. För att nå det önskvärda *produktiva* samspelet krävs att den vuxne kan uppfatta och *tolka barnets intentioner* och att man lyckas skapa ett *delat emotionellt utrymme* (ibid., s. 224).

Hjorts (1996) avhandling *Barns tankar om lek* innehåller många intressanta observationer om hur barn kan uppfatta de vuxnas handlingar i leken. Hjort tolkar barnens uppfattningar som att de vuxna ofta inte förstår lekens mål och motiv vilket gör att de kan byta ut barn och förändra leken, eller att de inte ger leken den tid och det utrymme den behöver. De vuxna förstår inte heller lekens fantasifulla inslag utan griper in på ett okänsligt sätt för att "rätta till". När de vuxna ingriper i leken för att sätta regler är det oftast inte insatta i det regel- och normsystem som barnen själva har – dessutom händer det att de på grund av bristande kunskap om barnens lekfärdigheter "tvingar" in barn med leksvårigheter i leken. Sammantaget skapar detta negativa attityder hos barnen kring vuxenplanerade aktiviteter, eftersom barnen känner att de på grund av de vuxnas handlingar inte kan fullfölja sin lek på det sätt de vill (Hjort, 1996 s. 192).

6. Metod

Jag valde att göra intervjuer med barn eftersom jag vill veta vad de *tycker* om vuxnas förhållningssätt till leken. Ytterligare en anledning att fråga barnen är att överraskande lite forskning studerar barns egna uppfattningar om lekens betydelse (Øksnes, 2011, s. 32). Genomförandet skedde genom det som Doverborg och Pramling Samuelsson kallar *strukturerade samtal* – samtal de menar över lag är nödvändiga att kunna genomföra och analysera för att kunna arbeta pedagogiskt med barn (2012, s. 6). Samtalen är i princip ett samtal mellan barn och lärare där läraren utmanar barnet att uttrycka sig om ett visst innehåll – samtalet har sin utgångspunkt i Piagets kliniska intervjumetodik (ibid., s. 9). Observationer har länge varit ett vedertaget sätt för att förstå barn i förskolan (ibid., s. 22). Intervjun ger dock enligt Hjort barnen större möjligheter att direkt gestalta sina tankar (1996, s. 74). Samtalet i sig kan också leda till att barnets självreflektion kring ämnet ökar och att det får syn på nya sätt att förstå både sig själva och sin situation (Arnér & Tellgren, 2006, s. 111). Kvale lyfter fram att inte bara svaren i en intervju utan att även relationerna mellan intervjuaren och den intervjuade och andra omständigheter av betydelse bör observeras för att underlätta analysen (ref. i Trost, 2010, s. 51). Jag har förutom de individuella intervjusituationerna med barnen varit med och observerat och deltagit i ett antal "lekpass". Dessa tillfällen har varit viktiga för att kunna tolka vad barnen säger men också för att hitta specifika frågor att ställa till barnen. Detta innebär en sorts etnografisk pedagogisk ansats där jag försöker närma mig barnens kultur utifrån hur den "uppfattas och används av barnen själva" (Arnér & Tellgren, 2006, s. 13).

Ett av hindren för att kommunikationen verkligen blir ömsesidig vid intervjuer av barn är att åtminstone en del barn anstränger sig för att svara "rätt" på frågorna som ställs – något som gör det extra känsligt att visa uppmärksamhet och vara närvarande för att få till ett genuint samtal (Arnér & Tellgren, 2006, s. 123). För intervjuaren blir det vid samtalet med just barn extra viktigt att kunna empatisera och försöka ta den andres synvinkel (Trost, 2010, s. 59).

En risk med att använda enbart barnintervjuer vid en så här kort undersökning där jag bara hinner med ett fåtal intervjuer och oftast bara en intervju per barn är att saker som humör och hur mitt och barnets samspel fungerar vid detta tillfälle kan få stora konsekvenser för resultatet, det vill säga reliabiliteten kan ifrågasättas. Bell påpekar också att intervjun som metod i sig är en subjektiv teknik, med risk för bias (2016, s. 190). Andra risker är att förståelseramen för frågan – det vill säga vilka svar som är möjliga att ge – sätts av mig som vuxen och auktoritetsrelationen där barnet vet att jag har mer kunskap kan göra att det väljer att fabulera eller överta min synvinkel (Hjort, 1996, s. 75). Piaget delar in barns svar i fem kategorier: 1) *Tillfälliga* svar – här har barnet egentligen inget svar eller ser inte meningen i frågan; 2) *Styrda* svar – svar som barnet tror att intervjuaren vill höra eller som intervjuaren lägger i munnen på dem; 3) *Fabulering* - svar som kan betraktas som en form av lek i det att barnet tror på sitt svar på samma sätt som det tror på innehållet i en lek. 4) Svar som är ett resultat av barnets *resonemang* utifrån tidigare erfarenheter; och 5) Svar där barnet faktiskt har en *slutsats* eller en *åsikt* (ref. i Hjort, 1996, s. 76).

Vid intervjuer om just lek så kan man dock tänka sig att kunskapsrelationen mer jämlik än normalt och att barnen faktiskt många gånger har en åsikt eller slutsats som betyder något för dem. "Leken tillhör de lekande, det är de som leker som kan berätta om leken för den som

inte leker” skriver Hjort (ibid., s. 77). Själva ämnet verkar intressera de flest barn vilket också hjälper till att hålla barnens intresse och motivation igång – något som annars kan vara svårt vid barnintervjuer.

Dessa risker är viktiga att ta med sig under intervjuer och analys. Kanske är metodens många risker och hinder en anledning till att barnintervjuer inte används särskilt ofta. Arnér & Tellgren menar att det vore önskvärt att barnen själva fick komma till tals betydligt oftare i forskning som rör barn, genom samtal med barn får vi möjligheten att betrakta världen genom deras ögon (2006, s. 13). De menar också att det inte helt självklart är så att det är den vuxne som sätter agendan i intervjusituationen, samtalet skapas tillsammans och oftast sätter båda sin prägel på form och innehåll. Barnet märker dessutom snabbt om någon faktiskt är genuint intresserad av deras egna tankar och de vågar då ofta visa sina egna åsikter (ibid., s. 110). Samtidigt som jag är intresserad av barnens åsikter så måste jag också vara medveten om att jag till mötet med barnen tar med många redan utvecklade kunskaper och åsikter om barns lek. Øksnes menar att kontrasterna när vuxnas syn på barn och barns berättelser möts ger upphov till en process där vi skapar ny kunskap och nya reflektioner tillsammans (2011, s. 32). Detta är också anledningen bakom att jag utformat resultat och analysdelen som jag gjort, det vill säga att blanda barnens utsagor med min egen och andras förförståelse och tolkning, jag ser det som ett försök att låta barnperspektiv och barns perspektiv mötas.

6.1 Datainsamling och urval

Intervjuerna är gjorda på två privata förskolor. Valet av just dessa är att jag på grund av tidigare kontakt genom vikarierande och praktik dels har kännedom om verksamheterna, men kanske framförallt att jag känner barnen. Detta har förmodligen underlättat en hel del i att båda kunna formulera uppföljningsfrågor som känns relevanta för barnen, att kunna tolka deras svar på ett rimligt sätt, och framför allt för att jag redan hade en *relation* till barnen. I barnintervjuer spelar den relation till barnet man lyckas skapa en mycket stor roll för kvaliteten på intervjun (Hjort, 1996, s. 83).

Den ena förskolan drivs i aktiebolagsform och har en Reggio Emilia-inspirerad inriktning. Den andra förskolan drivs som ett föräldrakooperativ och har inte någon uttalad inriktning. Båda förskolorna är relativt små med i storleksordningen 25 barn och 5 pedagoger. Totalt har 14 barn intervjuats, de flesta intervjuades enskilt men fyra av barnen intervjuades parvis eftersom det var deras önskemål. Min tanke med att intervju barnen enskilt var att de inte skulle påverkas för mycket av varandras tankegångar utan tillåtas tänka efter mer själva. Hjort menar dock att det finns en fördel med gruppintervjun då den kan reducera auktoritetsrelationen mellan barn och vuxen genom att man inte behöver ställa lika många frågor då barnen i grupsituationen oftare pratar mer spontant utifrån sig själva (1996, s. 80). Jag håller i princip med om detta men en skillnad är att Hjort hade tillgång till barn i en ålder mellan 5 och 7 år medan barnen i mina intervjuer är mellan 3 och 5 år. Jag upplevde att det under de individuella intervjuerna blev betydligt lättare att motivera barnen att hålla koncentration på de ämnen som jag ville ta upp än när de intervjuades i grupp. Däremot kunde jag inte konfirmera allmängiltigheten i Andenæs påstående att ”fyraåringar är nästan omöjliga att intervjuas” medan “[femåringar] kan koncentrera sin uppmärksamhet i mycket större utsträckning” (ref. i Trost, 2010, s. 59). Barnens koncentrationsförmåga i mina intervjuer varierade mer individuellt än åldersbaserat och var i stor utsträckning också

avhängig hur god min relation till barnet var. Urvalet av vilka barn som intervjuats är helt baserat på vilka barn och vårdnadshavare som velat delta. Intervjuerna sparades genom ljudupptagning och totalt blev det ca 153 minuter inspelat material som sedan har transkriberats och anonymiserats.

6.2 Frågor

Innan jag gjorde första intervjun så hade jag följande uppsättning av frågor att utgå ifrån:

Vad gör man när man leker?

Hur känns det när man leker?

Vad behöver man för att kunna leka?

Vem bestämmer när man leker?

Hur tycker du/ni de vuxna (på förskolan) ska göra när ni leker?

Ska de vuxna vara med och leka? Varför? (eller varför inte?)

Efter några provintervjuer så insåg jag att för att lättare få svar så måste jag komma närmre barnets eget perspektiv och att frågorna behövde bli mer konkreta. Dessutom insåg jag att jag uppehöll mig för mycket vid att låta barnen beskriva leken innan jag kom in på själva kärnfrågorna om de vuxnas deltagande. Det visade sig att frågan om vem man lekte med var en öppningsfråga som fungerade bra, den verkade ofta lätt att svara på och ledde till att barnet kunde associera konkret till de lekar som det brukade leka med just de här individerna. Då kom vi fort in på specifika leksituationer som barnen kunde redogöra för och som gjorde det lättare att hålla fokus på samtalet men också att de kunde hitta sin egen berättelse, sin egen förståelse, snarare än att försöka ge specifika svar på det jag efterfrågade. Andenaes beskriver det som att genom att berätta om konkreta händelser så kan barnet ta med sig den vuxne som på *sightseeing* i sitt liv, där barnet är experten (ref. i Andér & Tellgren, 2006, s. 112). På samma sätt förhöll det sig med frågorna om vuxnas deltagande i lekar, att när det konkretiserades med specifika vuxna eller specifika situationer så blev det lättare att komma framåt. Så frågorna jag utgick från blev i stället dessa:

Vem brukar du leka med här på förskolan?

Berätta vad ni gör när ni leker.

Brukar du leka med någon av de vuxna? Varför just den? Varför inte andra?

Berätta om nån gång när de vuxna var med och lekte.

I vilka situationer vill du att vuxna ska vara med och leka? Ute? Inne?

Blir leken annorlunda när de vuxna är med och leker?

Är det roligt när de vuxna är med och leker?

Det blev förstås inte så att exakt dessa frågor ställdes precis med den formuleringen eller i den ordningen varje gång. Följdfrågor dök upp eller så gick barnens tankebanor åt ett helt annat håll och flyttade fokus för samtalet på ett sätt som gjorde att jag måste försöka följa hur de tänkte utan att styra för mycket efter en färdig mall baserad på min förståelse. Olofsson menar att barn sällan är ouppmärksamma men att de ofta riktar sin uppmärksamhet mot annat än det som den vuxne vill prata om. Det är omöjligt att skapa en koncentration genom tvång, koncentrationen kommer ur lust menar hon vidare (1996, s. 115). Eftersom jag snabbt insåg att intervjuerna inte kom någonstans utan barnets koncentration så fick jag enligt ett

liknande resonemang ibland finna mig i att prata om det barnet hade lust att prata om. Utgångspunkten var dock varje gång dessa frågor. Samma resonemang om behovet av lust och frånvaron av tvång kan för övrigt tillämpas för barnens koncentration i leken (ibid., s. 115).

Jag är medveten om att frågorna inte är så öppna som skulle vara önskvärt, detta syns förutom i frågorna ovan också i flera av de citat jag har med i resultatdelen. Med min relativt begränsade tid så gjorde jag en avvägning mellan öppna och mer slutna eller direkta frågor. Anledningen att till viss del använda sådana direkta frågor var att försöka hålla intervjun relativt kort, och ändå inom ämnet, så att koncentrationen hos barnen skulle räcka hela intervjun. I intervjuerna finns dock också frågor där anledningen att de blir slutna snarare är min bristande erfarenhet i att intervjua barn på det här sättet.

6.3 Kvalitativ analys

Detta är inte en kvantitativ analys, jag försöker alltså inte dra några allmängiltiga eller statistiskt underbyggda slutsatser om vad barn generellt tycker. Resultaten ska istället ses som exempel på barns åsikter om leken och de vuxnas medverkan i den – exempel som sedan analyseras utifrån vad de kan tänkas betyda för barnen och i förlängningen för lärarens förhållningssätt. Därmed blir varje enskilt barns åsikter intressant att lyfta och studera. Jag kommer ändå ibland att använda vissa kvantitativa mått som "flertalet", "de flesta", "nästan alla" eller "några". Dessa syftar på då hur många bland de intervjuade barnen som lyfter just det synsättet. Hur ofta ett synsätt tas upp har ändå betydelse för hur jag gör min analys, jag ägnar mer kraft åt de åsikter som återkommer ofta och de svaren formar mer de teman jag identifierat. Jag var under intervjuerna uppmärksam på att försöka identifiera de olika sorters svar som Piaget kategoriserar (se s. 13). Jag menar att det vanligaste var att barnen faktiskt hade en *slutsats* eller kunde *resonera* sig fram till ett svar utifrån sina erfarenheter – i alla fall kändes de rent *fabulerande* svaren ovanliga och relativt lätta att skilja ut, svårare var att skilja på ett ärligt svar och ett svar de eventuellt ger för att de tror att jag vill höra det. Jag hoppas jag i de flesta fall lyckats sälla bort sådana svar så att resultatet i möjligaste mån kan motsvara barnens egna tankar snarare än mina. Det är dock alltid en tolkning som görs, inte minst när jag som intervjuare sedan försöker analysera mitt material.

6.4 Forskningsetiska överväganden

Den grundläggande avvägningen som behöver göras är att *forskningskravet* måste vägas mot *individskyddskravet*. Forskningskravet säger att individer och samhället i stort har rätt att ställa krav på att relevant forskning bedrivs och håller god kvalitet. Forskning kan till exempel leda till att förbättra människors livsvillkor eller höja deras medvetenhet om hur de kan nyttja sina egna resurser på ett bättre sätt – förbättringar som kan argumenteras som oetiskt att avstå från att försöka uppnå. Individskyddskravet innebär att individer kan ställa krav på skydd mot oönskad eller otillbörlig insyn i sina livsförhållanden, samt att individen inte får utsättas för fysiska skador eller kränkningar (Vetenskapsrådet, 2002, s. 5). I relation till forskningskravet hoppas jag att min undersökning kan leda till förbättringar eller i alla fall fördjupade insikter både för barnen som deltagit, för förskolan där barnen vistas och för dig som läser detta. För mig har säkerställandet av individskyddskravet i första hand inneburit att fråga barnen om de vill prata med mig samt att avbryta intervjun så fort barnet har

uttryckt en sådan önskan. Eftersom det är barn som inte är myndiga så har jag självklart även skriftligen frågat om vårdnadshavares medgivande – i frågeställningen till dem har jag även bett dem prata med sina barn om de vill vara med. Flera barn har också uttryckt att de inte vill medverka, en del har också valt att avbryta samtalet innan jag ställt alla frågor jag ville.

Individskyddskravet kan konkretiseras i fyra huvudkrav (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7-14):

- 1) Informationskravet – det vill säga att informera uppgiftslämnarna om vad som gäller för deras deltagande. Förutom relevant information om studien – vilket inkluderar allt som rimligen kan påverka villigheten att delta – ska information också ges om att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst. I mitt fall med intervjuer krävs vanligen att förhandsinformation lämnas, vilket alltså skett både skriftligen via medgivandeblanketter till vårdnadshavare (se bilaga 1) och muntligen till barnen som tillfrågats.
- 2) Samtyckeskravet – vilket innebär att efter informationen delgetts ska samtycke om deltagande inhämtas, det vill säga frågan om vilja att delta måste ställas. Även detta har skett, skriftligen från vårdnadshavare och muntligen från barnen. I kravet ingår också att de som tillfrågas inte får utsättas för otillbörlig påtryckning eller påverkan – något som enligt min bedömning rimligen inte har skett.
- 3) Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om personer ska ”antecknas, lagras och avrapporteras” på ett sätt som gör att de enskilda personerna inte kan identifieras av utomstående. För denna studie har detta krav inneburit att de inspelade intervjuerna har förvarats på ett sådant sätt att ingen annan än jag ska kunna ha tillgång till dem och efter transkribering har de raderats. Vid transkriberingen och här i avrapporteringen har fingerade namn både på barn och vuxna använts för att hindra identifiering.
- 4) Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet inte får utlånas för icke-vetenskapliga syften eller användas som grund för beslut som rör den enskilde. Det material jag har i nuläget består av transkriberingarna och jag har inte för avsikt att dela med mig av dessa till någon.

7. Resultat och analys

7.1 Intervju eller lek?

Ett resultat som framstår som tydligt är att när jag pratar med barnen om att leka, och om hur det känns att leka, så blir de ofta sugna på att leka. "När ska vi leka då?", "Ska vi inte leka nu?" och liknande frågor dyker upp ofta när jag lyssnar på inspelningarna. Vi *har* också lekt en hel del varvat med intervjuerna, ibland har det kanske inte varit helt tydligt vare sig för mig eller barnet vad som varit intervju och vad som varit lek. Det har fallit sig naturligt att försöka hålla samtalet igång under tiden som vi också lekt – eller i alla fall samspelat lekfullt. Det har i flera fall varit tydligt att barnet önskar att leka med mig som vuxen och gärna vill styra händelseutvecklingen mot lek snarare än frågor – man skulle kunna tänka sig att de tycker det är lättare att visa än att berätta. Fast snarare tolkar jag det som att situationen med att ha en vuxen mer eller mindre för sig själv verkar ha varit intressant för dem att utforska och försöka skapa *interaktivt utrymme* kring. När vi väl försökte leka blev det dock sällan en särskilt *intersubjektiv* lek, många gånger begränsade sig leken till att de visade saker för mig och förklarar saker – till exempel hur man vet att Darth Vader är ond eller vad en viss legofigur föreställer. Detta att leken mellan den vuxne och barnet ofta blir mer av ett berättande och uppvisande från barnets sida än en gemensam lek kan jag också känna igen från de allmänna observationerna av leken på de här förskolorna. Det är inte alltid lätt att som vuxen agera konstruktivt i förhållande till leken i sådana situationer och jag känner också att stressen över att "få ut" det jag behöver få ut ur mina intervjuer gör att det är svårt att hänge sig åt leken. En liknande stress – som gör det svårt att delta i leken på allvar – kan säkert förskolläraren känna över helhetsansvaret för aktiviteter, lärande och tid. Detta blir för mig en viktig insikt, leken tar tid och "man kan inte både ge sig in i leken och vakta sig" (Olofsson, 1996, s. 201). Hjort beskriver att också i hennes intervjuer har barnen ett stort behov av att få uttrycka sig genom just lek (1996, s. 178).

7.2 Leker de vuxna och vill barnen att de ska vara med och leka?

Alla barn som jag pratat med uttrycker att det kan vara, och många gånger är, roligt att leka med vuxna. De flesta säger de att de gärna *vill* att de vuxna ska delta i leken. Flertalet säger dock att vuxnas deltagande i leken är något av ett undantag. Liksom i Einarsdottirs studie beskriver en del barn det som att de vuxna "bara tittar på oss" när de leker (2014, s. 688). När jag först ställer en konkret fråga om vuxnas deltagande i leken på förskolan svarar flertalet att de vuxna sällan eller aldrig är med och leker:

Vuxen: Är de vuxna med ibland och leker?

Linnea: Nä

Vuxen: Är de aldrig med?

Linnea: Bara ibland.

Vuxen: När är de med, i vilka lekar?

Linnea: Nån där man springer, det är tagare och polis.

Vuxen: Är det bra om det är någon vuxen med då?

Linnea: Ja.

Efter att vi pratat en stund om olika specifika leksituationer och specifikt om de individer som gruppen vuxna utgörs av så kommer dock många på att de vuxna visst är med och leker – även om de flesta fortfarande menar att det är sällan. Olofsson menar att de viktigaste förutsättningarna för att leken ska frodas är att vuxnas förhållningssätt präglas av deltagande, tillåtande, att lekkoder och lekregler behöver läras, och att man lyckas skapa en atmosfär av trygghet och glädje (1996, s. 176). Av dessa är alltså själva *deltagandet* det som barnen här i första hand menar saknas. Sara Smilansky menar att deltagande i leken för att ge barnen stöd, stimulans och träning i lekfärdigheter är nödvändigt, och i synnerhet är viktigt för barn som har bristande lekerfarenheter (ref. i Lillemyr, 2013, s. 46). Lärarna kan ha en viktig roll i leken – i synnerhet för de med lägre lekskicklighet – genom att länka samman leksekvenser till berättelser och stödja barnen i förhandlingar (Öhman, 2011, s. 234).

En del barn refererar vuxnas medverkan i lek till specifika tillfällen när det hänt något ovanligt. Som när Mikael berättar om en händelse som han inte riktigt lyckas förklara för mig så jag förstår vad den handlar om, men som för honom i alla fall är ett tydligt exempel på när vuxna varit med och lekt. Helt klart är också att det för honom är ett exempel på när de vuxna gått ur sin vanliga roll:

Vuxen: Är det kul när de vuxna är med då, och leker?
Mikael: Mmm, för då gör dom nåt konstigt... och tar ner en låda från köket.
Vuxen: En låda, vad är det i den då?
Mikael: Vatten. Och så håller de på det... alltid på mig.
Vuxen: Aha och då blir det lite tokigt... som i en lek?
Mikael: Mmm
Vuxen: Blir inte du blöt då?
Mikael: Då behöver jag byta kläder.
Vuxen: Håller de vatten på dig?
Mikael: Mmm
Vuxen: Men det är en lek alltihop?
Mikael: Konstigt ja [skrattar].. men, men... mm det är en lek.

Det låter som denna episod är del av en situation som är konstruerad av de vuxna, men som av barnet uppfattas som en lek. Johansson och Pramling Samuelsson menar att situationer med en temporär dynamik mellan lek och lärande ofta domineras av lek till formen och att dynamiken ofta kommer till stånd genom barnens lekfulla överskridanden (2007, s. 90). Givetvis kan som i detta exempel dock initiativ till sådan överskridande lekfullhet komma även från de vuxna, även om det kanske är ovanligare. Enligt Lillemyr är det avgörande för vuxna som arbetar med lek i barngrupp att de har en *lekfull inställning* och är dynamiska, öppna och kreativa i sättet att leka (2013, s. 48).

Flera barn verkar inte ha funderat så mycket över vilka möjligheter de har att påverkar hur mycket de vuxna ska vara med och leka. De berättar att de vuxna oftast gör annat när barnen leker men när jag undrar om de frågar de vuxna om de kan vara med och leka så svarar de att de inte brukar fråga om det:

Vuxen: Är det kul då... när nån vuxen är med i en lek?
Karl: Ja
Vuxen: Skulle det vara kul om även Lisa eller Magnus [pedagoger] kunde vara det ibland?
Karl: Kanske

Vuxen: Frågar du Lisa ibland om hon vill vara med?
Karl: Jag brukar inte göra det.

Jag uppfattar det som att Karl här pratar om just inbjudningar till *deltagande* i leken. Andra anledningar till att söka den vuxnes uppmärksamhet under leken, som att få bekräftelse, stöd eller information sker förmodligen mer oreflekterat eller spontant – och är enligt Pramling Samuelsson och Johansson vanligare (2009, s. 88). Samspelet mellan barn och vuxna under leken får enligt dessa forskare ofta karaktären av en serviceperson som kan hjälpa till att lösa problem (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s. 105). Lärare ser också ofta sin roll i leken som att iakttä, stödja och visa men att mer sällan att "låtsas på riktigt" eller gå in i en fantasidimension (ibid., s. 139). Denna roll av servicekaraktär under den fria leken – en roll som sällan interagerar inom lekens dimensioner – har jag också sett som dominerande hos pedagogerna under mina besök på förskolorna.

Andra barn berättar att de vuxna oftast svarar nej på inbjudningar till lek. Anledningen till att de svarar nej beskrivs av barnen oftast som brist på tid:

Vuxen: Tror du de vuxna skulle vilja vara med och leka oftare?
Karin: Hmm, kanske.
Vuxen: Tror du de skulle bli glada om ni frågade om de ville vara med och leka lite oftare?
Karin: Alltså vi gör det, men de är bara lite upptagna.
Vuxen: Vad säger de då när ni frågar då?
Karin: Jag kan inte.

Att de ofta får ett nej betyder kanske att de efter hand inte frågar lika ofta. Jag tolkar det som att barnen åtminstone i vissa fall förutsätter att det nog inte kommer gå och därför inte heller frågar särskilt ofta. Men på den direkta frågan om de skulle vilja att de vuxna var med och lekte mer svarar nästan alla barn ja:

Vuxen: Skulle du vilja att de vuxna var med mer och lekte?
Karl: Ja... det skulle vara kul.

Flera barn uttrycker att de vuxna måste förhålla sig till reglerna precis som de andra som är med i en lek. "Alla får bestämma lite grann var" och "man får turas om att bestämma" är exempel på sådana förhållningssätt som barnen tycker hör leken till. Frivillighet är också en aspekt som flera barn tar upp:

Vuxen: Vad gör man när man leker?
Asta: Man kan leka ... man leker mamma pappa barn eller nåt sånt där. Man måste bestämma hur det ska gå till.
Vuxen: Vem bestämmer hur det går till då?
Asta: De som vill... de som vill vara med.

7.3 Varför tycker barnen att de vuxna ska vara med i leken?

Den anledning som oftast nämns är att det blir *roligare*. Ett annan vanligt förekommande argument är att det blir *mindre risk för bråk eller problem* om någon vuxen är med:

Peter: Det blir roligare när de vuxna är med och leker... och när man bråkar så kan de vuxna säga till när man leker. Det är bra.

Att leken är *rolig* är något som Garvey, och flera andra lekteoretiker, inkluderar i själva definitionen av lek – tillsammans med att den inte har yttre mål, är spontan, frivillig och kräver ett aktivt engagemang (ref. i Jensen, 2013, s. 127). Lärare som deltagit i Olofssons forskningsprojekt om *den fria lekens pedagogik* beskriver att det även för dem blir roligare på förskolan när de oftare går in i leken (1996, s. 17, 29, 35). Maria Øksnes berättar att barn hon intervjuat å ena sidan uppfattar livet i förskolan som "bara" lek och roligt, men å andra sidan att det samtidigt handlar om att följa påbud från de vuxna (2011, s. 156). Kanske kan vuxnas deltagande i leken minska spänningen mellan dessa två poler? Att trampa över vissa "organisationslinjer" och att bryta normer och regler uppfattas enligt Øksnes av barnen som lusftyllt (ibid., s. 157). Det kan alltså vara det normbrytande som barnen uppfattar som roligt med att vuxna ger sig in i leken på allvar. Oftast är det dock barnen som överskrider dessa gränser och Øksnes menar att det är svårt för de vuxna att planera för ett sådant normbrytande – kanske innebär all lek en form av motstånd, att fly från ansvar och helt enkelt bara har roligt (ibid., s. 139-140).

Dock verkar det enligt vissa barn också kunna bli för mycket norm- och regelbrott för att behålla lugn och koncentration i leken – så att ibland återgå till läraren som konfliktlösare och regelsättare kan kännas tryggt. När de vuxna griper in för att lösa konflikter eller ange regler behöver de dock vara insatta i barnens eget norm- och regelsystem för att angripa problemet på ett sätt som känns rimligt för barnen och stämmer med deras bild av rätt och fel (Hjort, 1996, s. 192). Det är förmodligen lättare att tolka och förhålla sig till barnens regelsystem om man håller sig nära eller till och med inne i leken. Många av barnen som intervjuats uttrycker hur som helst att just konfliktlösande, normsättande eller regelavgörande är en egenskap som de efterfrågar av vuxna under leken – de verkar mena att det är tryggt med någon som kan avgöra vad som är rätt och fel:

Sven: För.. om jag ser nån som gör nåt, då säger jag till fröken.

Vuxen: Som gör nåt vadå?

Sven: Som gör dumt

Några barn säger att leken är ett bra sätt att bli bättre vänner, både för vuxna och barn:

Vuxen: Vad händer när man leker?

Sofia: När nån leker, då får man mer och mer vänner.

Vuxen: Om de vuxna och barnen leker tillsammans, blir de också mer vänner?

Sofia: Ja

Barnens uppfattning att relationer kan fördjupas genom leken är något som många forskare håller med om. Öhman menar att vuxnas deltagande i leken kan skapa relationer som är mer jämbördiga och förtroliga – dessutom påpekar hon att lärarnas deltagande gör barn mer

språkligt aktiva, något som såklart är positivt i sig men som också underlättar just relationsskapandet (2011, s. 244). Kommunikation om och samvaro i lekvärlden är enligt Öhman en viktig del av barnens subjektskapande – i början är därför läraren förmodligen en av barnets bästa lekpartners (ibid., s. 244). Flera barn berättar att de tycker vuxna är bättre på att hitta på eller att *låtsas* i leken:

- Simon: [Klipper i ett papper] Det ser ut som en hårtork, brrr
Vuxen: Mmm, det är ju som i leken... när något ser ut som något annat... så kan man låtsas. Tror du att barnen eller vuxna är bättre på att låtsas?
Simon: Vuxna.
- Vuxen: Varför blir det roligare när de vuxna är med då?
Asta: Därför alla barn vill det
Vuxen: Är det spännande när de vuxna är med?
Asta: Ja
Vuxen: Kan de vuxna vara ganska bra på att hitta på saker?
Asta: Ja... som vad man kan leka, eller vad det ska handla om.

”Låtsas”-aspekten är enligt Eli Åm en mycket aktiv komponent i barnens fria lek, inte bara i fantasileken² utan även i till exempel bygglek eller skapande verksamhet. Just fantasileken har dock ofta uppfattats som en vattendelare – det är mer okej för vuxna att medverka i parallelllek och regellek, men deras deltagande uppfattas ofta som mindre lämpligt vid fantasileken. Om de vuxna bara sällan låtsas, eller tar en roll på riktigt i leken, så avskärmar de sig enligt Åm dock för en stor del av de lekar som tar plats på förskolan (1992, s. 60). Lärarens insikter i och kunskaper om leken – men också förmåga att praktiskt utföra den – kan vara avgörande hur stort intresse barnen visar för *social låtsaslek* (Öhman, 2011, s. 242). En del barn menar dock att de vuxna *inte* är lika bra på att leka som barnen:

- Vuxen: Leker de vuxna på annat sätt?
Fredrik: Det är skillnad på hur de leker. De är sämre på att leka.
Vuxen: Varför är de sämre tror du?
Fredrik: Jag vet inte.
Vuxen: Varför är barn bättre då?
Fredrik: Det är för de kan leka vad som helst... hela natten, hela dagen.

Här kanske vi kan skymta ett uttryck för lekens tidsupplösande kvaliteter (Øksnes & Sundsdal, 2016). Ett glömmande av tiden som Fredrik kanske menar att barnen uppskattar men de vuxna har svårt att ta till sig. En del barn menar också att *vissa roller* skulle passa bra för vuxna, till exempel mamma i en familjelek:

- Vuxen: Skulle det vara bra om de vuxna kunde vara med oftare?
Linnea: Då kan de vara mamma och pappa om man ska leka mamma pappa barn... eller så kan barnen vara tjuvar och vuxna kan vara poliser.
Vuxen: Så det finns vissa roller som de vuxna kan vara bra på att spela?
Linnea: Ja

² De flesta forskare skulle här kanske använda någon av de vanligare beteckningarna *rollek* eller *sociodramatisk lek*, för att beteckna att barnet *är* eller spelar något annat än de egentligen är, antingen med hjälp av sin egen kropp eller med hjälp av något verkligt eller imaginärt föremål som animeras. Jag håller dock med Torben Hangaard Rasmussen som menar att ordet *fantasilek* känns mer allmängiltigt och att det också tydligt beskriver att det handlar om ”något inre, något mentalt” (2016, s.78).

Öhman beskriver det som en skör gräns mellan att bejaka och att störa i leken och att framförallt rollen som medlekare kräver att smidigt kunna följa med i lekens rörelser. Men positionen ger också chansen att lära ut förutsättningar för leken, tolka leksignalerna, att låtsas, och att förhandla mer jämlikt med barnen (2011, s. 249). Rolltilldelningen i fantasilekar är ofta ett sorts spel om makt där förhållanden i status kan manifesteras (Olofsson, 1996, s. 96). Utifrån mitt material går det inte att säga hur det maktspelet förändras av att en vuxen är med i rolltilldelningen – förmodligen kan det dock fungera både avspännande eller som en ytterligare maktdimension att förhålla sig till beroende på situationen och den vuxnes förhållningssätt.

Ofta uttrycker barnen sina önskemål om de vuxnas deltagande i leken som något som helst ska ske med hela gruppen – eller i alla fall flera barn. De söker just samspelet med gruppen. Men en del barn uttrycker att de söker samspelet eller leken med vuxna för att få chansen att göra något på tu man hand. Ibland för att göra saker som kräver viss kunskap som de kanske tycker att de andra barnen inte har i tillräcklig grad:

Vuxen: De vuxna här på förskolan. Är det nån av de som leker med er?
Fredrik: Bara Pontus som gick här förut.
Vuxen: Vad brukade han leka med er då?
Fredrik: Mest spelade han schack med mig.

Att leka kan ge en känsla för vad kontroll och makt är och en övning i hur det kan ta sig uttryck – men leken kan också förstärka den lekandes känsla av kompetens (Öhman, 2011, s. 15). Några barn uttrycker de vuxnas medverkan i leken som något som kan bekräfta deras egen kompetens:

Vuxen: Erik leker kanske med er ibland?
Fredrik: Ja, han leker kull. Och han lyckas nästan aldrig ta mig.
Vuxen: För du är så snabb?
Fredrik: Han har bara tagit mig en gång på kull.

Att söka bekräftelse på sin kompetens är ju en av anledningarna att söka den vuxnes kontakt under leken som Pramling Samuelsson och Johansson anger (2009, s. 83). Att en sådan bekräftelse kan fås genom en vuxens *deltagande* i leken är dock förmodligen inte vad författarna huvudsakligen avser med denna kategori. Några barn uttrycker att de vuxna kan fungera som en utväg när man är ensam och inte har någon att leka med:

Vuxen: Nu frågade ju du mig i alla fall om vi skulle leka, fast du sa att ni inte brukar det
Ola: Mm, jag vet
Vuxen: Kan det vara så ibland att det är när du känner dig ensam och inte har nån annan att leka med som du frågar du nån vuxen istället?
Ola: [ivrigt] Ja
Vuxen: Är det så ibland?
Ola: Mmm

7.4 Beskriver barnen att det är skillnad mellan olika vuxna?

Barnen berättar också att det finns skillnader mellan de vuxna. Nästan alla barn verkar ha en åsikt om vilka av de vuxna som oftare leker eller vilka vuxna som är bäst på att leka. För en del är just vikarien den som leker oftast eller som är roligast att försöka få med i leken:

- Vuxen: Leker du med nån vuxen här på förskolan då?
Karl: Nej inte så mycket. Men jag leker med Erik [vikarie] mycket... ute.
Vuxen: Ute och med Erik leker du?
Karl: Ja, för han brukar inte... ibland brukar vi leka kull och ibland brukar vi leka kurragömma. Men kurragömma brukar han tycka är bra för då behöver man inte springa runt så där.
Vuxen: Det tycker han är bättre då, att man inte behöver springa runt som man måste göra med kull?
Karl: Ja
Vuxen: Försöker du leka med vuxna annars också, inne och så?
Karl: Nej, bara Erik.

I detta citat ser vi också en antydning till vuxnas värdering av olika lekar (kurragömma är "bättre" än kull). En sådan värdering, oftast till förmån för lugna eller snälla lekar, menar Hjort kan hindra barnen att ge uttryck för sina egna motiv för leken. Mindre "godkända" lekar kan genom sådana värderande uttryck flyttas utanför de vuxnas kontroll eller medverkan (1996, s.185-186). Birgitta Olofsson Knutsdotter beskriver att leken ibland kan störas av barns önskningar av att leka med, eller komma nära, *en viss populär vuxen*. Det kan leda till ett rivaliserande och en missunsamhet som hämmar leken. Önskningar som ligger utanför lekens ram stör koncentrationen på fantasin och de inre bilderna som behöver kunna fokuseras för att komma framåt i leken (1996, s. 182).

Ofta nämns den som är "ansvarspedagog" för den lärgrupp där barnet ingår som den av de vuxna som leker mest. En rimlig förklaring till detta kan vara att barnen helt enkelt interagerar oftare med denna vuxna. Skillnaden mellan att en vuxen är med i leken, och att en vuxen *interagerar lekfullt* med barnen i andra situationer än just den "fria leken" verkar inte alltid vara tydlig för barnen:

- Vuxen: Vem av de vuxna leker mest?
Stefan: Det är Louise
Vuxen: Vad leker hon då när hon leker med er?
Stefan: Hon leker med bara barnen.
Vuxen: Leker hon annorlunda för att hon är vuxen?
Stefan: Hon leker som att hon också är ett barn.
Vuxen: Är det kul?
Stefan: Det är kul. Jag önskade att Louise lekte alltid med pingvinerna.
Vuxen: Med bara pingvinerna?
Stefan: Mmm... det var vi som hittade alla maskar [pingvinerna har haft ett projekt som handlar om maskar].
Vuxen: Varför vill du att Louise ska leka mer med er då?
Stefan: För att hon är bästa pingvinmammans. Varför finns det inte fler pingvinmammor? [pingvinerna är den lärgrupp som Louise har huvudansvar för]

Även en aktivitet som från ett vuxet perspektiv ter sig som "lärarledd" verkar av barnen kunna uppfattas som en form av lek. När någon specifik vuxen lyfts fram som extra önskvärd eller möjlig att leka med – förutom den egna ansvarspedagogen – så görs det med argumenten "bra på att hitta på" och "den är mest kul". Men ibland framstår själva viljan hos den tillfrågade vuxne som det mest avgörande för om barnet vill söka den vuxnes medverkan i leken. Den som barnen menar ofta svarar ja på att vara med i leken verkar tillfrågas oftare och också uppskattas mer som medlekare. Eli Åm beskriver det som att barnen ofta bekräftar eller speglar de vuxnas egen uppfattning om sin roll i leken. Om inte de vuxna ser lekdeltagande som en del av det pedagogiska arbetet kommer de inte heller bli tillfrågade – intresset att delta kan signaleras väldigt subtilt, barnen uppfattar signalerna ändå (1992, s. 55-56). Åm konstaterar att kvantitativt är troligen observation av leken och organiserande av miljön de mest väsentliga delarna av pedagogens uppgift att organisera för lek – men det hindrar enligt henne inte att deltagandet också kan vara en viktig del och att det *är* möjligt att kombinera aktivt deltagande med en bibehållen respekt för att leken är barnens verksamhet (ibid., s. 60-61).

7.5 Beskriver barnen att det är skillnad mellan olika situationer?

Flera barn beskriver att det är under *utomhusvistelsen* som det är vanligast att efterfråga de vuxnas medverkan. Det rör sig då också ofta om *regellekar*.

Vuxen: Varför tror du det är så, att de vuxna oftare är med och leker när ni är ute?

Elin: De leker mest ute liksom så här Tagare med oss och Under hökens vingar kom... och kurragömma

Vuxen: Är det för att ni frågar dem om att vara med mer då?

Elin: Mmm, det gör vi.

Vid regellekar – som kull och kurragömma, gärna när det är många barn med – verkar det som barnen uppfattar behovet av att ha någon vuxen med som många gånger nödvändigt. Den vuxne fungerar då som domare eller lekledare. Vid mina observationer så har sådana lekar oftast uppstått genom att en vuxen först tillfrågas av något eller några barn. Om den vuxne sagt ja till att vara med i leken så är det många som är intresserade av att vara med. Om den vuxne inte är med så har det varit svårare för leken att fortgå några längre stunder, ofta har det blivit oenighet kring regeltolkingar vilket lett till konflikter. När en sådan regellek med vuxenstöd väl är igång så är det enligt Öhman lättare än vid andra typer av lekar att acceptera att fler barn kommer och är med och förhandlingar kring leken blir korta och enkla (2011, s. 140).

Några barn berättar att de vuxna leker mer med de yngre barnen:

Vuxen: Är det ett ställe som de vuxna kan vara med och leka på tror du, i sandlådan?

Åsa: De leker mest med småbarn.

Vuxen: Ja så är det kanske?

Åsa: Ja, typ med Helena och Emma [två barn som är under två år].

Vuxen: Varför gör de det då?

Åsa: Helena sitter bara ner och Emma går bara runt. Och då frågar fröknarna om de vill göra kakor med såna där formar.

Lärare som Johansson och Pramling Samuelsson intervjuat är eniga om att de yngsta behöver mest hjälp att utveckla sin lek och att detta framförallt rör att ta steget att gå från bredvidlek till rollek³ (2007, s. 142). Ett förekommande synsätt att de små barnens lekar är irrationella och saknar intentioner och meningsskapande. Detta leder till att lärare ofta samtalar med de små barnen om deras lek och försöker få barnen att beskriva vad de gör, snarare än att delta i leken (ibid., s. 143). Birgitta Knutsdotter Olofsson beskriver att "lek är en konst som man inte självklart är född att behärska". Det bästa sättet för läraren att lära ut lekens koder och grammatik är dock enligt henne genom att själv delta i den (1996, s. 178).

Digitala resurser har sällan kommit upp i mina samtal med barnen, men ett barn nämner att använda en surfplatta som något hon gör tillsammans med en vuxen:

Vuxen: Så ibland så brukar du leka med Sofia, vad brukar ni leka då?
Tilda: Leka dator.
Sofia [pedagog]: Vi brukar kolla på ipaden kanske tillsammans?
Tilda: Ja.

I många fall är de digitala resurserna på förskolorna något där tillgången är tydligare reglerad av vuxna än andra och barnen måste förhålla sig till vissa regler om kösystem och hur länge man får hålla på (Øksnes, 2011, s. 116). Det gör att en interaktion med vuxna ofta är nödvändig för att få tillgång till denna lekresurs, dock är det oftast inte så att själva användningen eller lekandet sker tillsammans med en vuxen (ibid., s. 118) – även om det verkar ha varit en gemensam aktivitet i just det här fallet. Digitala resurser har i förskolan betraktats mer som verktyg än som leksaker – verktyg som förväntas göra lärandet roligt för barnen. I hemmet förvandlas dock de digitala resurserna till leksaker, inte minst genom barnens förmåga att använda dem för andra saker än vad som varit vuxnas intentioner (ibid., s. 122). Vi ser i alla fall här alltså exempel på att användande av digitala resurser ur barns synvinkel kan uppfattas som lek, och att den kan utföras tillsammans med vuxna. Det finns dock också lektillfällen som barnen beskriver som mindre lämpliga för de vuxna att delta i:

Vuxen: När ni leker med hästarna [My Little Pony] då till exempel, brukar någon vuxen vara med på det?
Stina: Nä
Vuxen: Är det för att de inte har tid?
Stina: Nä, då är det för att inte vi vill det.
Vuxen: Ni vill vara själva i den leken?
Stina: Ja.

Att barnen behöver skydda leken mot störande yttre faktorer är ett ofta förekommande tema hos lekforskare och något som lärare i förskolan ofta pekar på för att beskriva varför de inte samspelar mer med barnen under leken (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s. 105). Hjort menar dock att barnen oftast uttrycker att hotet mot lekens fortskridande i första hand kommer från andra barn och att det är i samspelet med de jämnåriga som svårigheter att upprätthålla skyddet är mest framträdanden (1996, s. 182). Jag tänker att de vuxna kan ha en större lyhördhet än barnen själva för vad i leken som behöver skyddas, och kan därmed med

³ Här använder jag ordet rollek istället för fantasilek eftersom det är det ord som Johansson och Pramling Samuelsson använder.

sin närvaro eller sitt deltagande hjälpa till med samvaroprocessen i leken och se till att den inte hamnar helt på barnets eget ansvar.

Det är främst i olika situationer som enligt min bedömning har en övervägande karaktär av fantasilek som detta minskade intresse för de vuxnas medverkan kommer upp. Samtidigt verkar flera av barnen inte riktigt göra den distinktionen mellan olika typer av lekar som vi vuxna ofta vill göra – kanske med undantag för just regellekarna som *Under hökens vingar*, *Kurragömma* och liknande. I mycket forskning, så även i denna uppsats, förekommer från oss vuxna en vilja att dela in leken i olika typer, som fantasilek, regellek eller konstruktionslek. Det är såklart användbart för att göra en analys, men frågan är om barnen inte ser på leken mer som något som är mer eller mindre alltid närvarande och som ofta för dem kanske inte är kategoriserbart på det sättet:

Vuxen: Berätta vad som är roligt att leka.

Tilda: Att måla är roligt, och att leka roligt, och spela är roligt... pyssel ... och så har jag en egen dator hemma. Och så har jag en bebiskatt som har fyllt år. Och så har jag leksaker och en dinosaur och en rosett på katten. Och katten slickar på mig, på rosetten. och då säger man nej... men han älskar mig jättemycket.

7.6 Sammanfattning av resultatdelen

Barnen i studien uttrycker att de gärna *vill* leka mer med vuxna och delta i lekfullt samspel med de vuxna, men menar att de vuxna ofta inte kan eller vill. En del barn menar att de brukar fråga uttryckligen efter vuxnas deltagande medan en del säger att de oftast inte ställer sådana frågor. Barnen anger också att ett *turtagande* i initiativ, och *frivillighet* är viktiga aspekter för leken – som även gäller för de vuxna när de deltar. Anledningar till att vuxna ska delta i leken som barnen ger är: 1) Själva leken blir roligare; 2) Samspelet kan bli tryggare med avseende på bråk och konflikter; 3) Genom att leka tillsammans blir man bättre vänner; 4) De vuxna kan vara bra på att låtsas och hitta på; 5) Det finns vissa roller i leken som kan passa för vuxna; 6) Vuxna har vissa kunskaper som kan krävas för vissa lekar; 7) Det kan innebära att man blir bekräftad i sin egen kompetens; och 8) Det kan vara bra om man inte har någon att leka med och känner sig ensam. Barnen beskriver att det finns en skillnad mellan vilka vuxna som är mer benägna eller bättre lämpade att delta i leken. Ofta är det den pedagog som barnet har mest interaktion med generellt som anges som den som är bäst lämpad. Barnen uttrycker att det är vid regellekar och under utomhusvistelse som det är extra önskvärt med de vuxnas deltagande – och att vid fantasilekar är inte intresset för vuxnas medverkande lika stort. Oftast uttrycker barnen att deltagandet från vuxna är önskvärt i gemensamma lekar, men några önskar också att få leka på tu man hand med en vuxen. Lek med digitala resurser nämns också som en situation som kan göras tillsammans med vuxna. Några barn säger att de vuxna leker mer med de yngre barnen och några anger att det i vissa leksituationer – huvudsakligen är det fantasilekar som nämns – inte är önskvärt med vuxnas deltagande.

8. Diskussion

Det som framstår som det allra mest uppenbara resultatet i denna studie är att barnen säger att de gärna *vill* att de vuxna ska delta mer i leken. Kanske svarar denna önskan mot en motsvarande önskan från de vuxna att se barnet som någon som i högsta grad bör ha inflytande över och vara delaktig i det som händer i förskolan. En generaliserad modern barnsyn har av Harald Thuen rubricerats som *det delaktiga barnet* – barnet ses här som en medkonstruktör och ett subjekt som genom relationer, och i en kontext, bidrar till kunskap och kulturskapande (ref. i Lillemyr, 2011, s. 17). De flesta synsätt på barns lek som stämmer överens med ett sådant nyare synsätt på barn och barndom betonar lekens egenvärde – bland annat i form av att se leken som rolig, ontologisk och existentiell. De flesta av dessa teorier lyfter också fram att den är ett resultat av *samspel* (ibid., s. 176).

Samspelet i leken skapar förutsättningar för både gruppens och individens utveckling (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s. 16) – detta samspel inbegriper så klart inte bara barnen utan även lärarna. Lillemyr menar att lärare i förskolan intervenerar i barns lek antingen de är medvetna om det eller inte och att man alltså måste vara medveten om *att* man har en påverkan och försöka välja hur den blir mest produktiv för barnen, snarare än att tro att man kan undvika att påverka leken genom att hålla sig på avstånd (2013, s. 45). Hjort beskriver det som att barnen i den gemensamma leken söker efter en känslomässig kontakt men också efter ”gemensamma handlingar med ett intressant innehåll” (1996, s. 140). Det blir enligt henne viktigt för barnet att dess skapande i leken blir synligt och kan ses som ett värdefullt bidrag till den gemensamma kulturella utvecklingen. Genom det enskilda barnets aktiva deltagande i de gemensamma lekarna realiserar det sin personlighet (ibid., s. 140). Att sträva efter att alla barn får tillgång till denna känsla av delaktighet i det som genom lek skapas gemensamt – och utrymme att uttrycka sina egna visioner som en del av detta – blir enligt detta sätt att se det en av de viktigaste faktorerna för pedagogen att ta hänsyn till när den närmar sig och deltar i leken. För att i praktiken främja en sådan delaktighet kan pedagogen kanske ha nytta av att tänka i termer av *turtagande* i initiativ och inspiration – att ”man får turas om lite att bestämma” som ett barn uttryckte det. För att åstadkomma ett så jämbördigt samspel som möjligt mellan barn och vuxna bör sannolikt den medlekande pedagogen också ta till sig de andra två lekregler som Garvey formulerade – *samförstånd* och *ömsesidighet* (Olofsson, 2009, s. 77).

Frivillighet eller avsaknad av tvång är något som återkommer i de flesta definitionerna av vad lek är (Jensen, 2011, s. 12). Flera av barnen jag pratat med uttrycker också denna dimension av leken, att den som vill *får* vara med, men den som inte vill *behöver inte*. Frivilligheten som en av lekens grundprinciper är ytterligare en anledning till att läraren sannolikt bör vara försiktig med att styra i lekens händelseförlopp eller relationerna mellan de lekande. En aspekt som enligt mig ibland kan rättfärdiga en något högre grad av styrning är att kompensera för att vissa barn ofta söker lärarens uppmärksamhet under leken medan andra ofta håller sig mer på avstånd. Sådan variation av hur mycket barn söker vuxnas kontakt framstod som mycket tydlig under mina besök på förskolorna. Jag anser alltså att delaktigheten i lekens gemensamma kvaliteter är viktiga för alla barns utveckling och för förskolans sociala miljö i stort vilket kan göra det viktigt att kompensera för denna variation – så att det enskilda barnet varken blir beroende av en vuxens medverkan i leken, eller helt utan den. Denna variation i efterfrågan och tillgång på gemenskap och enskildhet gäller förstås inte bara barnens förhållande till de vuxna

utan även till de jämnåriga. Kompensationen för detta måste dock ske på ett finkänsligt sätt så att leken *ibland* kan vara ett gemensamt projekt och ibland kan svara mot det enskilda barnets behov – till exempel att använda leken för att bearbeta frustration eller ångslan, eller bara för att upptäcka saker på egen hand och i egen takt (Lillemyr, 2013, s. 182-183). Genom försiktighet, lyhördhet och *pedagogisk taktfullhet* (Løndal & Greve, 2015, s. 478) – det vill säga en väl avvägd balans mellan observation, inspiration och deltagande – verkar dock en sådan finkänslighet möjlig att uppnå.

Barnen i Hjorts intervjuer beskriver problemen som uppstår när lekens rytm avbryts och dess viktighet vägs mot mot "förskolans reglerade verksamheter av rutiner och planerade aktiviteter" (1996., s. 179). Denna "kamp" mellan barnens lekutrymme och andra saker som också är viktiga för verksamheten uttrycks även av barnen i mina intervjuer – kanske främst uttryckt genom att barnen säger att de vuxna inte har tid för att leka. Kanske skulle "kampen" kunna bli mer jämlik om lärarna oftare var involverade i barnens lek? Lärares separering i antingen lek eller lärande som Pramling Samuelsson och Carlsson identifierar (2008, s. 623) motsvaras enligt mig av de två diskurser inom förskoleprofessionen – den ena med fokus på omsorg och observation, och den andra på utbildning och medskapande av kunskap – som Einarsdottir beskriver (2014, s. 693). Baserat på barnens utsagor faller leken i denna studie, liksom i Einarsdottirs undersökning, till stor del under diskursen om observation och omsorg. Om leken istället kunde kopplas mer till diskursen om kunskap och ses som en naturlig del av lärarens och barnens gemensamma utveckling av ny kunskap skulle leken kanske kunna få en högre prioritet i relation till förskolornas fördelning av tidsresurser? Om läraren kunde se mer av, och medverka mer till, lärandet som pågår i leken så kanske de inte behövde lägga lika mycket tid på planerade lärarledda aktiviteter för att säkerställa att förskolan tillgodosåg barnens rätt till ökade kunskaper och kunnande? Bland det som barnen berättat för mig finns också exempel på att de kanske inte alltid gör samma distinktion som vi vuxna gör mellan lek- och lärandesituationer – att leka med en vuxen kunde ju till exempel innebära att spela ett parti schack.

Hjort menar att ett av de största problemen för barnens lek på de förskolor hon undersökte var att det inte finns någon vuxen som "engagerat följde leken och gav stöd och uppmuntran" – därigenom blev inte leken den mötesplats mellan barn och vuxna som den skulle kunnat bli (1996, s. 182). Samma brist på vuxnas deltagande i – eller i alla fall närhet till – leken ser jag i mina intervjuer. Barnen skulle som jag förstår det gärna vilja att leken kunde vara mer av ett gemensamt projekt för barn och vuxna, men de upplever det som svårt att genomföra. Därför söker de kanske i första hand de vuxnas uppmärksamhet när leken går överstyr eller när de behöver explicit hjälp med att utföra något (Pramling Samuelsson & Johansson, 2008, s. 88). De vuxna som inte följt leken från början kan missa lekens mål, motiv och fantasifulla inslag vilket gör att de riskerar att förändra leken när de blandar sig i den, på ett sätt som blir ologiskt för barnen (Hjort, 1996, s. 192). När vuxna kommer in i situationer för att reda ut missförstånd och bråk utan att ha varit närvarande i leken riskerar de också att ingriper med en dålig kännedom om hur barnens egna norm- och regelsystem fungerar (*ibid.*, s. 189). Forskning om lärarens involvering som Öhman refererar till visar att läraren ofta är mer fokuserad på nyttovärdet i leken och på att stödja den kognitiva utvecklingspotentialen, mer sällan riktar de sin uppmärksamhet och sitt stöd mot fantasi och sociala aspekter. Att hjälpa till att få igång leken och underlätta för den är vanligt, men att delta i gemensam låtsaslek är ovanligare (2011, s. 250). Att bristen i vuxnas förhållningssätt till leken är just *deltagandet* och låtsandet tycker jag stämmer med vad barnen jag intervjuat uttrycker.

Även jag har, innan jag gjorde denna undersökning, främst mest sett involveringen i leken och medlelandet ur ett vuxet nyttoperspektiv. Att på olika sätt vara närvarande i leken har jag sett som en av de bästa möjligheterna att som pedagog i förskolan: 1) utmana och stödja det kulturella meningsskapande och kognitiva begreppsbyggande som leken uttrycker; 2) genom inspiration och initiativ föra in nytt stoff och nya sätt att agera som kan vidga lekens möjligheter och höja barnens lekompetens; 3) sätta leken i arbete mot de pedagogiska mål som läroplanen uttrycker. Jag tycker fortfarande dessa argument är relevanta. Lillemyr ger en liknande lista som tillför delvis överlappande och delvis andra nyttoargument för att som lärare delta i leken: 1) Lära barn om roller så de kan delta i leken; 2) Hjälpa ett barn bli accepterat i leken; 3) Bidra till vidareutveckling av leken; 4) Förbättra likvärdigheten mellan barnen så inte vissa dominerar på bekostnad av andra (2013, s. 183). Det finns alltså flera goda argument för mig i rollen som lärare att både intressera mig för, men också delta i, leken. Om jag lägger mig i för mycket, eller åtminstone om jag försöker "pedagogisera" leken för mycket, finns dock risken att leken inte längre speglar barnens intressen, utan snarare mina egna eller läroplanens.

Utifrån de argument som jag nu mött från barnen så kan vi skapa en ny lista på möjligheter som medlelandet kan innebära. Möjligheterna eller argumenten överlappar till viss del med min och Lillemyrs lista men de skiljer sig i hur de är formulerade. Vi kan nog kalla även dessa för nyttoargument men de är alltså formulerade med hjälp av barnens utsagor och representerar förhoppningsvis åtminstone delvis barnen synvinkel. Lärares deltagande eller åtminstone närvaro i leken kan då innebära att hen kan: 1) Hjälpa barnen att ha roligt; 2) Medla i konflikter – med god känsla för barnens egna norm- och regelsystem; 3) Utveckla fördjupade personliga relationer; 4) Bidra med fantasi till leken – fantasi som förmodligen är större än barnens eftersom erfarenhetsbasen är större; 5) Bidra med egenskaper – fysiska eller psykiska – som passar vissa roller eller lekar; 6) Bidra med kunskaper som behövs för lekens fortskridande; 7) Bekräfta barns kompetens och förmågor; och 8) Undvika att någon känner sig ensam. Kanske kan sådana här argument från barn för lärares deltagande i leken fungera som en sorts balans mot de vuxnas argument och hjälpa lärare att inte "pedagogisera" leken för mycket – utan istället försöka delta på de premisser barnen efterfrågar.

I förskolan kommer man knappast ifrån att det är ett asymmetriskt förhållande mellan barn och vuxna i fråga om auktoritet och makt. Detta kan användas som argument för att hålla en viss distans till leken så att barnen där kan få utöva egen kontroll – eller snarare *delad kontroll* med de jämnaåriga (Corsaro, 2003). Å andra sidan kanske förhållandet mellan barn och vuxna har möjlighet att vara som minst asymmetriskt just när de vuxna deltar i lekar eller i lekfullt samspel – åtminstone om den vuxne kan samspela följsamt, till exempel genom att *följa barnens intentioner* och skapa ett *gemensamt emotionellt utrymme* (Hakkarainen et al, 2013, s. 224). Om dessa tillfällen för åtminstone potentiellt mer jämlikt samspel ges större utrymme i förskolan kanske *relationerna* mellan barn och vuxna i sig kan bli mindre asymmetriska. Samtidigt är det då viktigt att säkerställa att den gemensamma leken med både barn och vuxna faktiskt blir relativt jämlik och lämnar utrymme för barnens initiativ och kontroll. Jag menar att det går att "pedagogisera" leken på olika sätt, de pedagogiska syften man har får inte bli huvudsaken eller det som styr utvecklingen av leken. Sådana yttre mål måste fungera i relation till själva lekens motiv och lekens spontana karaktär – och lekens drivkraft måste fortfarande vara lusten. Syftet med deltagandet i leken bör alltså som Olofsson menar i första hand vara att underlätta för de lekande att få ut det som de själva vill

ur leken (1996). Här kan de *argument som barnen gett* mig för lärarens deltagande i leken – att läraren kan tillföra till exempel fantasi, kunskap, och regeluttolkning, samt göra den roligare – bli viktiga för hur jag ska välja att delta i leken.

Argumentet som barnen framför att det är *roligare* om de vuxna leker med dem är ett argument som inte uttryckligen används så ofta från lärarnas sida för att motivera deltagande i leken – även om de säkerligen många gånger tycker att barnen ska ha roligt. Oftast används – även av mig – argument med nyttoaspekter som ökat lärande, förbättrat kunnande, eller mer utvecklat språk, för att motivera lärarens deltagande i leken (Rogers & Evans, 2008, s. 63). Men läroplanen säger i alla fall att ”verksamheten ska vara *rolig*, trygg och lärorik för alla barn som deltar”, så som argument borde väl egentligen att det är roligt duga gott, åtminstone om nu barnen uttryckligen tycker det *är roligt* att lärarna deltar i leken (Lpfö98, 2016, s. 5).

9. Fortsatt forskning

Artikel 31 i barnkonventionen erkänner barnets ”rätt till vila och fritid, till *lek* och rekreation anpassad till barnets ålder” (Barnkonventionen, 1989, s. 28). FN utkom 2013 med en kommentar till artikel 31. En sådan kommentar är avsedd som en precisering och utvidgning av artikelns betydelse och syftar till att underlätta tolkningar. I kommentaren anges ett antal hot mot att barnens *rätt till leken* tillgodoses som behöver adresseras. Bland annat lyfter utredarna det bekymmersamma i att:

I många delar av världen ses lek som ”förslösad” tid – lättsinnig, oproduktiv och utan egenvärde. Föräldrar, pedagoger och offentliga tjänstemän prioriterar oftast studier eller arbete över lek, som ses som högljudd, smutsig, störande och påträngande. Vidare har vuxna oftast inte självförtroende, kunskap och förståelse nog för att kunna stödja barns lek och samspela på ett lekfullt sätt⁴ (United Nations, 2013, s. 12).

Det självförtroende kring, den kunskap om, och den förståelse för leken som här efterfrågas från vuxna kanske i förskolans fall enklast skapas genom att pedagogerna oftare – på olika sätt – faktiskt deltar i leken? Kanske kan de vuxna genom deltagande också bättre förstå mer om lekens egenvärde, hur mångsidig leken är, och att det består av ”komplexa, subtila och indirekta processer” (Øksnes & Sundsdal, 2016, s. 57). Sutton-Smith menar att leken för barnen i första hand är viktig som ett sätt att uppleva glädje och nöje – pedagoger känner sig dock ofta tvungna att knyta leken till barnens utveckling och lärande. Sutton-Smith menar att leken som fenomen är *oförutsägbar* och omöjlig styra i någon viss riktning (ref. i *ibid.*). Jag menar heller inte att de vuxna ska eller kanske ens kan styra själva leken som sådan mot läroplanens mål, snarare att de vuxna kan *tillföra saker* till leken – till exempel sin egen kunskap och fantasi – och därmed göra den både mer funktionell *och* lärorik i allmänhet för barnen. Vad som händer med lärandet, leken och relationerna när läraren under leken går från en observerande till en mer involverad roll och huruvida leken kan behålla sin självmotiverande karaktär trots att ökade pedagogiska intentioner läggs på den är intressanta frågor som behöver ställas.

⁴ Min översättning

Det verkar i alla fall svårt att öka de vuxnas kompetens på lekens område med mindre än att de närmar sig leken – om inte alltid som fullvärdig deltagare så i alla fall till exempel som observatör, regissör, sufflör, inspiratör eller berättare. Som vi sett i denna undersökning kan dessutom barnen själva uttrycka önskemål om att de vuxna oftare ska leka mer med dem eller vara närvarande vid leken – bland annat med just argumentet att göra den rolig. Det framstår för mig knappast som ett mysterium varför pedagogerna när de tillfrågas om att leka ”bara är lite upptagna”. Förutom alla praktikaliteter som ingår i modern barnomsorg så har de förmodligen fullt upp med att i enlighet med läroplanens mål planera för barnens optimala lärande och utveckling. I den anda av effektivitet, kvalitet och verksamhetsutveckling som råder anses sannolikt den vuxnes begränsade tidsresurser mer nödvändiga för undervisande, administrativa eller dokumenterande uppgifter än att vara närvarande i barnens lek. Eller så är det verkligen så att i lekens natur ligger ett förskjutande eller upplösande av tiden som nutidens kalenderbundna vuxna människor *generellt* har svårt att göra plats för i sina liv (Øksnes & Sundsdal, 2016, s. 45). Att undersöka varför pedagogerna inte har tid att leka faller utanför denna uppsats syfte men är ett annat intressant uppslag för vidare forskning. Genom valet att inte bejaka barnens inbjudningar riskerar pedagogerna att missa vad leken betyder för barnen och hur leken bidrar till barnens utveckling. Men de riskerar också att missa mycket roligt och lustfyllt meningsskapande som barn och vuxna kan uppleva *tillsammans*.

I det utkast till reviderad läroplan för förskolan som skolverket just nu jobbar med föreslås ett nytt mål som pekar på en möjlig kommande uppvärdering både av leken och det lustfyllda:

Förskolan ska ge barnen förutsättningar att utveckla sin nyfikenhet och *lust att leka* och lära samt att förundras. (Skolverket, 2017, s. 3)

En fråga som lyfts i och med detta mål är hur läraren kan hjälpa barnen utveckla sin lust att leka. Eller i relation till denna undersökning kanske frågan snarare blir: *Kan barnens lust att leka utvecklas genom lärarens lekfulla samspel och deltagande i leken?*

Referenser

- Arevik, N. (2012). Vågrar vara könsneutral. Lärarnas tidning <http://lararnastidning.se/vagr-ar-va-konsneutral/> (2017-11-05)
- Arnér, E. & Tellgren, B. (2006). *Barns syn på vuxna – att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Barnkonventionen (1989). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Unicef. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. 5:e uppl. Lund: Studentlitteratur
- Berg, L.-E. (2016). "Om leken som symboliskt mirakel". I Torben Hangaard Rasmussen (red.) *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. s.105-128. Lund: Studentlitteratur.
- Brønstad, E. S. & Øksnes, M. (2016). "Leksakers värde". I Torben Hangaard Rasmussen (red.) *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. s.227-243. Lund: Studentlitteratur.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? – inside kid's cultures*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar – kommunikationens betydelse*. Stockholm: Liber.
- Einarsdóttir, J. (1998). "The role of adults in children's dramatic play in Icelandic preschools". *European Early Childhood Education Research Journal*, 6:2, 87-106.
- Einarsdóttir, J. (2014). "Children's perspectives on the role of preschool teachers". *European Early Childhood Education Research Journal*, 22:5, 679-697
- Ekelund, G. (2009). *Barnet och leken*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio.
- Hakkarainen, Pentti; Brédikyté, Milda; Jakkula, Kaisa & Munter, Hilikka (2013). "Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world". *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:2, 213-225.
- Hangaard Rasmussen, T. (2016). "Det är väl bara på låtsas?". I Torben Hangaard Rasmussen (red.) *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. s. 67-84. Lund: Studentlitteratur.
- Harvard, Å. (2002). *Lek, lärande och motorik*. Delrapport till "The learning brain, the learning individual, the learning organisation". Lund: Lunds universitet, insitutionen för kognitionsvetenskap.
- Hjorth, M.-L. (1996). *Barns tankar om lek : en undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Huizinga, J. (1945). *Den lekande människan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jensen, M. (2013). *Lekteorier*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). *Att lära är nästan som att leka*. Stockholm: Liber.
- King, N. (1979). "Play – The Kindergartners' Perspective". *The Elementary School Journal*, vol.80, No.2 (Nov., 1979). s.80-87.
- Lillemyr, O. F. (2013). *Lek på allvar – en spännande utmaning*. Stockholm: Liber.

- Lpfö98 (2016). *Läroplan för förskolan, reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Løndahl & Greve (2015). "Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway". *International Journal of Early Childhood*, 11/2015, Volym 47:461-479.
- Olofsson, K. B. (2009). "Vad lär barn när de leker?". I Åsa Harvard & Mikael Jensen (red.) *Leka för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Olofsson, K. B. (1996). *De små mästarna - om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Olofsson, K. B. (1992). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008) "The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:6, 623-641
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009) "Why do children involve teachers in their play and learning?", *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:1, 77-94.
- Rogers, S. & Evans, J. (2008). *Inside Role-Play in Early Childhood Education – Researching young childrens perspectives*. London: Routledge.
- Skolverket (2017). *Utkast till reviderad läroplan för förskolan – Utkast 2: Mål och riktlinjer 2017-11-06*. <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskola/las-och-lamna-synpunkter-pa-utkast-till-reviderad-laroplan-for-forskolan-1.263158> (2017-11-16)
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tullgren, C. (2003) *Den välreglerade friheten – att konstruera det lekande barnet*. Diss. Malmö: Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- United Nations (2013), *General Comment No. 17 on the Right of the Child to Rest, Leisure, Play, Recreational Activities, Cultural Life and the art (art. 31) Convention on the Rights of the Child*. Geneva: United Nations Committee on the Rights of the Child.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Welén, T. (2009). "Historiska perspektiv på lek". I Åsa Harvard & Mikael Jensen (red.) *Leka för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Åm, E. (1992). *Leken i förskolan – de vuxnas roll*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Öhman, M. (2011). *Det viktigaste är att få leka*. Stockholm: Liber.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2016). "Lek – det som gör livet värt att leva!". I Torben Hangaard Rasmussen (red.) *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. s. 45-65. Lund: Studentlitteratur.
- Øksnes, M. (2011). *Lekens flertydighet – om barns lek i en institutionaliserad barndom*. Stockholm: Liber.

Bilaga 1 - Medgivandeblankett

Till vårdnadshavare för barn på förskolan x

Information om en studie av pedagogers förhållningssätt till leken i förskolan

Hej, jag heter Mattias, en del av er känner möjligen till mig till namnet i alla fall efter att jag varit vikarie här några gånger. Jag är lärarstudent som går sista terminen på förskollärautbildningen och har påbörjat ett självständigt arbete.

Birgitta Knutsdotter Olofsson – som forskat om lek i över 30 år – citerar i en studie hur ett barn upplever pedagogernas förhållningssätt kring lek: ”Det är så kul med vikarier. Dom leker med oss. Sen blir dom som dom andra”. Säkert finns det barn som ser det på ett helt annat sätt. Jag vill försöka ta reda på mer om vad olika barn har för *åsikter om hur de vuxna på förskolan ska förhålla sig till leken*. I det sammanhanget blir det intressant att också fråga dem allmänt om lek, vad man gör när man leker, vad som händer när man leker och om man lär sig saker när man leker.

Deltagandet i studien innebär att jag kommer göra *en intervju** med ert barn om lek; hur barnet uppfattar leken; vad som behövs för att kunna leka; och hur de tycker att vuxna i förskolan ska förhålla sig till leken och de som leker. Intervjuerna kommer om möjligt att ske med en grupp på två eller tre barn samtidigt. Intervjuerna kommer ske på förskolan och läggas när det passar in i övrig verksamhet.

Datainsamlingen kommer att ske under november månad. Insamlade data kommer att analyseras under innevarande termin. Data kommer att hanteras och förvaras på sådant sätt att ingen obehörig kan ta del av den, samt avskilt från personuppgifter. I redovisningar av studien kommer alla personuppgifter vara borttagna.

Deltagandet i studien är frivilligt. Deltagandet kan avbrytas när som helst, även efter att datainsamlingen är genomförd. Ingen ekonomisk ersättning utgår.

Om ni är positiva till deltagande, prata med ert barn om detta och fråga om barnet är villigt att delta. Därefter undertecknar ni den medföljande blanketten om medgivande och ger till. Om ni har ytterligare frågor angående studien går det bra att kontakta mig eller min handledare innan ett beslut tas (se nedan för kontaktuppgifter).

Studiens handledare: Viktor Englund, Doktorand vid Historiska institutionen
Tel: 018-471 1558 e-post: viktor.englund@hist.uu.se

Uppsala den 30 oktober 2017

Mattias Lasson
mattias.lasson.7874@student.uu.se
0707-345718

*ca 15-30 minuter

Bilaga 1 - Medgivandeblankett

Till vårdnadshavare för barn på förskolan x

Medgivande till deltagande i en studie

Studien, som handlar om lek och vuxnas förhållande till och deltagande i lek i förskolan, kommer att utföras inom ramen för ett självständigt arbete. Studien utförs av Mattias Lasson som går sista terminen på förskolläraryrketprogrammet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet.

Jag ger härmed mitt medgivande till att mitt barn medverkar i ovan nämnda studie.

Jag har tagit del av informationen om studien. Jag är införstådd med att mitt barn kommer att intervjuas i sin förskolemiljö, samt att dessa intervjuer kommer att analyseras. Jag har förklarat för mitt barn vad studien innebär och jag har uppfattat mitt barn har förstått detta och vill delta i studien.

Jag vet att ingen obehörig får ta del av insamlade data, och att data förvaras på ett sådant sätt att deltagarna inte kan identifieras.

Jag har informerats om att ingen ekonomisk ersättning utgår samt att mitt barns medverkan är frivillig och när som helst kan avbrytas, både av mig och av mitt barn.

Barnets namn: Födelsedatum:

.....

Ort och datum

.....

Underskrift vårdnadshavare 1

.....

Underskrift vårdnadshavare 2

Blanketten kan lämnas till förskolan