

Meningen med att leka

Att närma sig barns perspektiv på den fria leken genom fenomenologisk analys

Jenny Karlsson och Frida Lindquist

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen

Självständigt arbete 15 hp, GN

Förskoledidaktik

Förskolläraryrket (210 hp)

Höstterminen 2018

Handledare: Sofia Grunditz

Examinator: Mie Josefson

English title: The meaning of playing: To approach children's perspective on the free play through phenomenological analysis



**Stockholms
universitet**

Meningen med att leka

Att närma sig barns perspektiv på den fria leken genom fenomenologisk analys

Jenny Karlsson och Frida Lindquist

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att närma sig 3–5 åriga barns perspektiv på den fria leken i förskolans inomhusmiljö. Genom observation i selektivt återkommande form har vi studerat barnen i den fria leken och därefter med fenomenologi som teoretisk utgångspunkt analyserat hur deras görande kan förstås som uttryck för mening och som uttryck för deras perspektiv på den fria leken. Syftet har brutits ner till de undersökningsbara frågeställningarna: vad visar sig meningsfullt för barnen i den fria leken? Vilka essenser framträder för barnen av fenomenet fri lek? Resultatet visar att de essenser som framträder för barnen av fenomenet fri lek är *gemenskap*, *leken* och *känslan* vilket utgör de tre kategorier som induktivt reducerades fram ur observationsmaterialet. Dessa essenser svarar också på frågan vad som visar sig meningsfullt för barnen i den fria leken. Analysen visar att barnen i den fria leken ser mening i *gemenskap* med andra barn, en specifik *lek* och även i den bubblande, härliga *känslan* som vi sett ofta uppstår i barns lek. Våra slutsatser av denna studie är att meningen med att leka för barnen när de själva får välja är att skapa gemenskap med andra barn, leka en specifik lek eller att skapa eller upprätthålla en positiv och härlig känsla som uppstår när de leker. Slutsatsen av denna studie är även att det i förskolan behöver skapas tid och rum för barnen att mötas i egeninitierad lek där de kan dela gemenskap, specifika lekar eller känslor med varandra.

Nyckelord

Förskoledidaktik, Fri lek, Barns perspektiv, Fenomenologi, Mening, Essens, Gest, Intentionalitet, Livsvärld

Innehållsförteckning

Förord.....	0
Beskrivning av författarnas insatser i studien	0
Inledning.....	1
Tidigare forskning	1
Den fria leken	2
Pedagogers roll och miljöns betydelse	3
Barns uppfattning om lek	4
Sammanfattande kommentarer	5
Syfte och frågeställningar	5
Teoretiskt perspektiv	5
Fenomenologi	6
Fenomenologins bidrag till denna studie	7
Metod	8
Närmande av den andres perspektiv	8
Barns perspektiv	8
Kroppen är tankarnas synliga form	9
Urval, avgränsningar och genomförande	9
Forskningsetiska överväganden.....	11
Etiska reflektioner kring genomförande och hantering av empiri	11
Forskarens etik	12
Bearbetning av empiri och analysmetod	12
Studiens kvalitet	13
Resultat och analys	14
Gemenskap	15
"Jag vill inte heller vara med längre"	15
Leken.....	16
"Ska vi leka tjuv och polis?"	16
"Nu kan du inte komma ut"	17
Känslan.....	19
"Nej, vi bara tar!"	19
"Vilka är här idag?"	20
Sammanfattning av resultat.....	20
Diskussion.....	22
Den fria leken	22
Pedagogers roll och miljöns betydelse	23
Barns uppfattning om lek	24
Betydelse för praktiken och professionen.....	25

Slutsatser	25
Vidare forskning	26
Referenser.....	27
Bilagor.....	29
Bilaga 1.....	29
Bilaga 2.....	31

Förord

År 2015 sittandes på ett utav universitetets grönområden genomförde vi det första grupparbetet på förskolläraryrket tillsammans. Nu 3,5 år senare har vi precis genomfört det allra sista. Under dessa år har vi följts åt och diskuterat ämnen som berört oss, vilket ofta har varit dem samma för oss båda. Vi har diskuterat allt i från teori till praktik och vi är övertygade om att den här uppsatsen började skrivas långt tidigare än bara för några månader sedan, om än inte på papper. Utan att nämna några namn vill vi tacka alla som kommit med peppande ord och på andra sätt tagit oss framåt, eller ibland ett steg tillbaka. Främst vill vi tacka oss själva och varandra. Det engagemang, den tid vi lagt ner och det stöd vi fått från den andre har vi bara oss själva att tacka för. Det är inte utan vemod som vi härmed skriver de sista orden på detta arbete och därmed avslutar 3,5 år av givande, utvecklande och ibland frustrerande studier. Vi vill tillägna denna uppsats till alla de barn vi har mött och de vi kommer att möta, den är gjord för er och hade garanterat aldrig gjorts utan er.

Det här är ingen punkt, utan endast ett kommatecken på en historia som än så länge bara börjat skrivas. Vi har mer att lära, mer att se och mer att berätta – men vi börjar med det här.

Beskrivning av författarnas insatser i studien

Under arbetets gång har vi arbetat både på varsitt håll men även tillsammans. Till en början delade vi upp rubriker mellan oss vilka vi enskilt påbörjade att skriva. Därefter har vi kontinuerligt läst varandras delar, kommit med förslag till förändring och gemensamt utvecklat och diskuterat struktur och innehåll till förbättring. Vi har kompletterat varandra på det sättet att där den ena haft lätt för att skriva och skapa struktur har den andre haft lätt för att läsa och hitta bra innehåll ur stor mängd litteratur. Att arbeta var för sig blev svårare ju längre in i arbetet vi kom då strävan efter koherens krävde ett tätt samarbete och kontinuerlig kommunikation mellan oss, och mellan arbetets delar och helhet. Det går inte längre att skilja mellan ditt eller mitt i denna uppsats utan det är ett rakt igenom gemensamt arbete som diskuterats, förändrats och utvecklats i dialog mellan oss för att bli den slutgiltiga version den nu är.

Inledning

Leken får en mer framträdande roll i den nya läroplanen för förskolan, där leken poängteras som viktig i sig själv, inte bara som verktyg för lärande. Det framhävs att barnen ska ges tid, rum och ro att hitta på egna lekar, experimentera och uppleva (Lpfö 18 2018, s. 8). I den nuvarande läroplanen för förskolan (Lpfö 98 2016, s. 6) uttrycks att leken är viktig för barns utveckling och lärande och att ett användande av leken kan gynna barns lärande. I detta kan vi se en förändring i hur leken skrivs fram i den nya läroplanen som träder i kraft 2019.

År 1990 anslöt Sverige till att följa barnkonventionen, FN:s föreskrifter om barns rättigheter. En av de fyra grundläggande principerna säger att alla barn har rätt att uttrycka sin mening och få den respekterad (Barnkonventionen 1989). Även barns rätt till lek lagstodgas i och med artikel 31 i barnkonventionen. Barnrättskommittén (2013) som granskar hur konventionsstater följer bestämmelserna enligt konventionen gav år 2013 kritik för hur artikel 31 tillgodosågs. I de allmänna kommentarerna från barnrättskommittén kritiserar konventionsstater för att för lite tid och utrymme ges för barns spontana lek, vilken de menar är lika viktig som mer strukturerade aktiviteter (Barnrättskommittén 2013, s. 4). Den nya läroplanen träder i kraft i juli 2019 och sex månader därefter blir barnkonventionen lag i Sverige vilket likställer barns rättigheter med övrig svensk lag. I och med förändringarna i läroplanen, kritiken kring artikel 31 och lagstiftandet av barnkonventionen anser vi det viktigt att fundera på: vad är lek för barnen? vad i den fria leken är meningsfullt för dem?

För att garantera att barns rätt till lek tillgodoses och att de själva upplever att de får tid, rum och ro att leka måste vi först titta närmare på vad barn gör när de leker. Därefter kan vi förstå vad som är meningsfullt för dem, vad det egentligen är de vill och behöver tid, rum och ro för.

Tidigare forskning

Den tidigare forskningen är indelad i tre teman benämnda som *den fria leken*, *pedagogers roll och miljöns betydelse* samt *barns uppfattning om lek*. Vårt urval av forskning har fokuserats kring att skapa en bredd av såväl svensk som internationell forskning samt äldre och nyare studier. Vi har även valt att presentera resultat av studier med skilda teoretiska perspektiv och inte endast det valda för just denna studie. Detta för att poängtera att det finns olika sätt att se på leken. Många av studiernas resultat berör även den eventuella distinktionen mellan lek och lärande och huruvida barnen förstår dessa som sammanflätade eller skilda åt. Detta har vi mestadels utelämnat i vår forskningsöversikt då det inte har relevans för denna studie. Vi har även fördjupat oss i forskning som diskuterar begreppet barns perspektiv. Hur detta begrepp definieras i denna studie kommer vi att beskriva i metodavsnittet.

De studier vi fortsättningsvis redogör för har tagits fram utifrån sökningar i tidskrifter som *International Journal of Early Years Education* och i databaser som *Nordic Base of Early Childhood Education and Care* för att nämna några. I studier av barns lek berörs även andra aspekter utöver de vi lyfter fram i forskningsöversikten, och i urvalet av vad vi lyfter fram har empirin varit styrande. Dessa aspekter har relevans för denna studie, med det sagt inte mer eller mindre viktiga utan bara mer relevanta just för denna studie.

Den fria leken

Vad betyder egentligen fri lek? Det är inte helt enkelt att definiera. Innebär det att få bestämma själv vad man ska leka, hur och med vem? Betyder fri lek att den är fri från regler? Dessa frågor är exempel på några som stått i fokus för lekforskare och är också några av de som berörs i de resultat vi fortsättningsvis kommer att presentera.

Hovey (1989, s. 6) skriver en argumenterande text med syfte att frambringa den fria lekens betydelse och hon menar att det är motsägelsefullt att den fria leken överhuvudtaget är planerad, att det på förhand bestäms hur länge den ska vara och med vem eller var man ska leka. Ytterligare forskning exempelvis Strandell (1994 se Björk-Willén 2009, s. 1496) och Löfdahl (2002, s. 80) stödjer Hoveys (1989, s. 6) tankar att det är problematiskt att planera för den fria leken eftersom den snarare uppstår spontant under dagen där det finns luckor i schemat. Den fria leken ska vara initierad av barnen själva, det ska vara barnens önskingar som sätter ramarna för vad som ska lekas, med vem, var och hur länge (Hovey 1989, s. 6). Wood (2014) som för en problematiserande diskussion utifrån poststrukturell teori kring fri lek och fria val i förskolan menar i motsats till Hovey (1989) att leken inte kan lämnas fritt till barnen att välja själva. Hennes resultat visar att den fria leken också handlar om makt, sociala relationer, inkludering och exkludering. Resultaten visar också att barn inte bara påverkas av strukturerna på förskolan, utan även är med och formar dem genom sin agens, det vill säga makt och kraft för handlande (Wood 2014, s. 14). Barnen använder sin agens i den fria leken genom att göra vissa val, det kan handla om att utmana rådande regler, att vara en lekledare eller att välja att leka själv. I leken förhandlar barnen sina sociala positioner både verbalt och ickeverbalt, alltså med hjälp av kroppsspråk, mimik och gester (Björk-Willén 2012, ss. 135–136). Leken är därför även kopplat till identitetsskapande. På så vis kan den fria leken gynna vissa barn men vara till nackdel för andra, beroende på vilken social status man har (Wood 2014, s. 10; Björk-Willén 2012, ss. 135–136).

Björk-Willén menar att pedagoger borde observera barns fria lek för att få djupare förståelse för hur barns sociala relationer skapas (Björk-Willén 2012, ss. 135–136). Woods resultat (2014, s. 10) visar också att på låtsas är en form av agens där barnen hittar på roller och regler, utövar makt och kontroll som annars inte är möjligt. Så som att utöva makt på varandra eller att dö i leken för att sedan återuppstå, allt detta blir möjligt eftersom det är på låtsas. Knutsdotter Olofsson (2017, ss. 87–90) menar dock utifrån sin forskning att när barn ägnar sig åt maktkamper är de inte riktigt inne i leken, utan det är snarare ett försök att störa lekens harmoni. När något barn gör maktanspråk i leken leder det till att de andra barnen inte kan hänga sig och då uppstår aldrig den djupa leken. Den djupa leken är å andra sidan en lustfylld upplevelse som kännetecknas av samspel (Åm 1991 se Knutsdotter Olofsson 2017, s. 89). I låtsasleken använder barnen sig av olika leksignaler som exempelvis att förstålla rösten eller använda olika tempus i språket för att signalera vad som ska hända i leken (jfr Björk-Willén 2012, ss. 135–136; Knutsdotter Olofsson 2017, ss. 14–15).

Lekens logik sker enligt Knutsdotter Olofsson (2017, ss. 16–17) inom lekramen, det är där som barnen transformerar verkligheten, en stol blir en häst och bordet blir ett stall. Ett barn som leker på låtsas kan bli helt uppslukad av sitt görande och ibland varken ser eller hör den det som händer runtomkring. De inre föreställningarna i barnets medvetande är det som råder över de yttre förutsättningarna. För att skydda sin lek eller de inre föreställningarna från omgivningen kan man se att barnen ofta har en inåtriktad eller sänkt blick. Leken är på så vis inifrån, en mental inställning, som upplevs likt en känsla (Knutsdotter Olofsson 2017, s. 17). I barnens fria lek finns det innehåll som vi vuxna ofta missar. Löfdahls (2002, ss. 78–79) forskning om förskolebarns lek visar att barnen ser leken som en helhet och den har relevans i stunden. Händelser, material och deltagare kan vara med i leken även om de

inte används eller är närvarande just i tillfället. Barn som blivit uteslutna ur en lek kan fortfarande beskriva det som om de vore med. Även lekens innehåll kan snabbt ändras flera gånger om. Som vuxen kanske vi ser det som avbrott eller olika leksekvenser men enligt barnen själva beskrivs det som en helhet (Löfdahl 2002, ss. 78–79). Fortsättningsvis menar Löfdahl att barnen i hennes studie inte visade något behov av att benämna eller kategorisera sin lek. Detta menar hon kan bero på att leken kan ha olika betydelser för barnen som deltar och därför blir det svårt att benämna den. Leken rör sig på flera plan, den förvandlas och barn och material transformeras. För att vi ska kunna tolka leken behöver vi få kunskap om lekens innehåll utifrån barnens perspektiv (Löfdahl 2002, ss. 84–85). Knutsdotter Olofsson (2017, ss. 66–80) argumenterar utifrån sina resultat för vikten av att följa barnen och försöka förstå den fria lekens innebörd. När pedagogerna hon studerat började ge mer tid för lek genom att minska på fasta aktiviteter och rutiner, skapades en trygg barngrupp och stressen reducerades både för pedagogerna och barnen. Pedagogerna började reflektera över sin organisation och huruvida det var möjligt att inte avbryta en pågående lek på grund av obetänksamhet och ordningsiver. De började även lära barnen att inte störa varandra i lek samt att kunna skydda sin lek. Tids nog accepterade de barnen att inte alltid kunna få vara med i en redan påbörjad lek, för att de visste att nästa gång var det kanske deras lek som blev skyddad, det blev en ömsesidig respekt (Knutsdotter Olofsson 2017, s. 69). Pedagogerna deltog ofta i barnens fria lek. Genom att se över sin organisation kunde de se till att alltid ha en pedagog hängiven leken och barnen, utan några avbrott. Detta bidrog till att barnen fick hjälp till att bibehålla leken samt stöd i att tyda leksignaler och skapa jämlika förhandlingar utifrån ömsesidighet. Även om barnen ville leka själva emellanåt, så visste de att det alltid fanns en närvarande pedagog som kunde komma in och stötta vid behov. Detta arbetssätt skapade en trygg barngrupp med mindre oro och mindre konflikter. Barnens förtroende för pedagogerna ökade och de blev mer initiativrika och företagsamma (Knutsdotter Olofsson 2017, ss. 69–80).

Pedagogers roll och miljöns betydelse

Frågor om pedagogens roll och miljöns betydelse för barns lek har stått i fokus i ett flertal studier. Nedan presenteras resultat hämtade från studier baserade på empiriskt material insamlat med hjälp av olika former av intervjuer eller observationer. Även resultat från en av de argumenterade texter vi ovan presenterat återkommer även.

Eriksson Bergström (2013) har genomfört en fältstudie med fokus på relationen mellan förskolans fysiska miljö, barn och pedagoger. Hon menar att pedagogerna arrangerar för material och miljö och att rådande normer och värden därigenom förmedlas till barnen kring vad som är möjligt att göra, när det är möjligt samt med vem eller vilka (Eriksson Bergström 2013, s. 173). Däremot lyfter resultaten att barn inte helt låter sig underkastas dessa normer utan likt tidigare forskning vi redogjort för så poängterar hon barns agens, alltså hur de aktivt handlar och gör motstånd och hittar kryphål för att skapa sitt eget utrymme. Studien visar också att miljöer och material som har ett förutbestämt handlingserbjudande begränsar barns handlingsutrymme och barns verbala förhandlande (Eriksson Bergström 2013, ss. 165, 171, 200).

Även senare forskning av Robertson (2018) visar på hur material och miljö kan begränsa eller berika barns lek. Denna studie har fokuserat kring rolleken, lek på låtsas. Ytterligare forskning lyfter också rolleken som ofta tar plats inom den fria lekens ramar (exv. Wood 2013; Kärrby 1990). I resultaten kring miljöns påverkan för barnens rollekar fann Robertson (2018, ss. 6–8) att det var fördelaktigt att skilja på miljöer för passiva aktiviteter som läsning och skapande från miljöer för rollek. Detta då

barnens rollek ofta stördes och avbröts i de förskolor där miljöerna inte skiljts åt. Tillexempel då barn lekte att lässoffan var en sjukhussäng avbröts leken då barn kom och ville läsa där.

Resultaten lyfter även pedagogers deltagande i lek och menar att de kan främja lekens flöde genom att hjälpa barnen om den av någon anledning blivit avbruten eller stannat upp (Robertson 2018, ss. 9–10). Det finns också forskning som däremot visar på att pedagogers deltagande inte bidrar till lekens flöde utan snarare är orsaken till att den avbryts (Tigistu Weldemariam 2014, s. 271). Resultaten visar att pedagoger trots barns verbala eller kroppsliga protester ofta avbryter barns lek för dagliga rutiner som blöjbyte, toalettbesök eller städning innan utevistelse och att barnen därefter inte får någon hjälp i att hitta tillbaka till leken. Pyle och Alaca (2018, s. 1071) pekar å andra sidan på det positiva med pedagogers deltagande och att de i deras resultat fann att barn gärna involverade deras pedagoger i lek och att det där av är viktigt att skapa miljöer där barn och pedagoger kan mötas. Detta står i motsats till Eriksson Bergströms (2013, s. 165) resultat som visade att något som var avgörande för var barnen valde att leka var pedagogernas placering och att barnen valde platser där de kunde leka ostört eftersom pedagogerna förkroppsligade de regler som fanns och begränsade barnens lek. Aras (2016, ss. 1178–1179) fann i sin studie att pedagogerna mestadels var passiva i barnens fria lek. Det motsägelsefulla var att alla intervjuade pedagoger benämnde lekens betydelse för barnens välmående, utveckling och lärande men utifrån observationerna som gjordes fann man att deras involvering och engagemang i den fria leken visade på motsatsen. Pedagogerna passade snarare på att utföra administrativa arbetsuppgifter och de tillfällen där de deltog i leken var när det uppstod konflikter eller om barnen bad om hjälp.

Barns uppfattning om lek

I denna del följer en redogörelse av fem etnografiska studiers ibland skilda och ibland gemensamma resultat av hur barn definierar och värderar aspekter som pedagogens roll, kamratrelationer och miljöer i relation till leken. Studierna är utförda i Sverige, Kanada, Danmark, USA och Australien där barn i varierande åldrar från 1–5 år agerat informanter.

Det finns forskning som tyder på att barns uppfattning om vad som är lek skiljer sig mot vad vuxna uppfattar som lek (Käraby 1990, s. 83; Theobald 2015, ss. 354, 358). Resultaten skiljer sig dock i kring vad barn har definierat som lek och inte. Till exempel visar viss forskning att barn definierar en aktivitet som lek om den innehåller fantasi, särskilda regler och teman men inte definierar det som lek att göra saker, som att bygga med klossar eller lego (Käraby 1990, s. 83). I motsats till det visar annan forskning som undersökt vad barn helst ägnar sig åt när de får leka fritt att ett utav förstahandsvalen är att just bygga med lego eller klossar (Pyle & Alaca 2018, s. 1067). Forskning visar också att en viktig aspekt för barn i deras lek och vardag på förskolan är gemenskap med andra barn i verksamheten (Engdahl 2007, s. 93; Kragh-Müller & Isbell 2011, s. 25). Resultat från studier gjorda på ettåringars lek visar att konflikter sällan förekommer och att utanförskap inte är utmärkande för barnens lek (Engdahl 2007, s. 93).

Forskning som studerat äldre barn motsätter sig dock detta då barn visst talar om utanförskap, att lek inte alltid är rolig och att det värsta med att vistas i förskolan är att inte ha någon att leka med (Kragh-Müller & Isbell 2011, s. 25; Theobald 2015, ss. 353–354). Dock fann Kragh-Müller & Isbell (2011, s. 25) i samma studie att på en annan förskola i ett annat land lade barnen inte alls så stor vikt vid om de hade någon att leka med. De uttryckte att det i första hand handlade om var de skulle leka, inte vem de skulle leka med och att på den plats de valde fanns oftast andra barn att leka med. En aspekt som forskning utifrån barns perspektiv på deras liv i förskolan även har sett ha betydelse för barnens

uppfattning, är pedagogers roll i leken eller relationer till pedagoger överlag. I forskning med ettåringar visar resultatet att barnen inte särskilt ofta vände sig till pedagogerna (Engdahl 2007, s. 94). Annan forskning visar däremot att äldre barn uppskattar vuxna som deltar i deras lek (exv. Engdahl 2007, s. 94; Kragh-Müller & Isbell 2011, s. 25; Pyle & Alaca 2018, s. 1071). Även upplevelse av miljön tas upp som en faktor som påverkar barnens syn på lek (Engdahl 2007, s. 94; Pyle & Alaca 2018, s. 1067). Forskning visar att material och miljö kan inspirera barn till nya lekar och att en miljö med många valmöjligheter har en positiv inverkan på barnens upplevelse av lek (Engdahl 2007, s. 94).

Sammanfattande kommentarer

Avsikten var ovan att ge en samlad bild över forskningsläget som har relevans för denna studies syfte, med tanken att börja i ett tema som berör det mer generella för området, för att sedan specificera temana mer mot den särskilda problemformuleringen och syftet för denna studie. I forskningen anser vi att det finns en brist på att nära observera och försöka förstå barnens mening och perspektiv av den fria leken genom deras kroppsliga uttryck och varande. Dessutom med tanke på att barns rätt till lek, rätt att uttrycka sin åsikt och att leka för lekens skull får en än större betydelse i och med den nya läroplanen och lagstiftandet av barnkonventionen, anser vi att det ligger rätt i tiden och att det behövs en studie som syftar till att försöka förstå och ge en beskrivning av barnens perspektiv på den fria leken.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att närma oss en beskrivning av 3–5 åriga barns perspektiv på den fria leken i förskolans inomhusmiljö.

Frågeställningar

- Vad visar sig meningsfullt för barnen i den fria leken?
- Vilka essenser framträder av fenomenet fri lek?

Att studiens syfte formuleras som att närma oss en beskrivning av och inte till exempel förklara eller synliggöra barns perspektiv grundar sig i den fenomenologiska teorin vilket utgör den teoretiska ramen för denna studie. Även begreppet essenser är teoretiskt grundade. Fortsättningsvis kommer det teoretiska perspektivet för denna studie att presenteras och därigenom kommer också formuleringarna av syftet och frågeställningarna att ges tydlighet.

Teoretiskt perspektiv

I denna del följer en redogörelse för fenomenologin där tonvikten ligger i att introducera de begrepp som är avgörande för att förstå den kommande analysen. Redogörelsen för teorin och presentationen av begrepp sker växelvis i löpande text då de är svårt att skilja enstaka begrepp från förståelsen för

teorin, och de tydliggörs bäst genom att presenteras tillsammans. Förståelsen för teori och begrepp bygger på originaltexter från Edmund Husserl och Maurice Merleau Ponty vilka grundat och utvecklat fenomenologin men även på läsning av studier och hur forskare tolkat teorin. De begrepp som kommer att lyftas fram och beskrivas sammanflätat med beskrivningen av teorin är fenomen, epoché, väsen, essens, livsvärld, kroppen, riktadhet, intentionalitet, cogito, gest, intersubjektivitet och transcendens.

Fenomenologi

Fenomenologi är en sammansättning av orden fenomen och logos, vilket skulle kunna översättas till läran om det som visar sig (Nokleberg Schjonsby 2012; Leijonhufvud 2011, s. 33). Inom fenomenologin gäller det att inte ta något för givet, vare sig det handlar om en vetenskaplig teori eller en vanlig åsikt. Det gäller snarare att vända sig mot själva saken och låta det tala för sig självt. *Fenomen* kan i sin tur kan vara vad som helst som exempelvis logiska objekt, känslor eller fysiska ting och vår tillgång till dem är erfarenheten av dem, där uppstår dess existens som fenomen. (Bengtsson 2001, s. 26).

Det är alltså i erfarenheten som fenomenet ska beskrivas men i erfarenheten finns också teorier, begrepp och förutfattade meningar, dessa måste vi sätta åt sidan, genom *epoché*. Det betyder att vi tänker bort våra tidigare erfarenheter, förutfattade meningar och kunskaper och försöker se fenomenet med nya ögon (Leijonhufvud 2011, s. 42). Fenomenet har ett *väsen*, vilket betyder att det kan upplevas och beskrivas på olika sätt beroende på hur vi erfar det och i vilken kontext. Detta hör ihop med grundidén om att fenomen består av flera olika *essenser*, var av en av dessa är den generella essensen (Leijonhufvud 2011, s. 39). För att ta ett exempel så har fenomenet varm choklad flera essenser som färg, sötma och värme för att nämna några och dessa kan framstå på olika sätt för olika personer och därmed upplevs och beskrivs fenomenet olika beroende vem som erfar det. Den generella essensen är det oförändliga i fenomenet, alltså det som gör saken till det den är (Szklarski 2015, s. 132). Fenomenologin studerar världen som en samling fenomen (Husserl 1913/2004, ss. 51–57) och hur vi sedan uppfattar dessa fenomen utgör vår *livsvärld*, våra samlade upplevelser och erfarenheter som utgör vår verklighet i världen. Grundaren av den moderna fenomenologin är Edmund Husserl men fenomenologin har utvecklats av många andra filosofer som exempelvis Martin Heidegger och Maurice Merleau-Ponty (Bengtsson 1998, s. 79; Nokleberg Schjonsby 2012, s. 62).

Fenomenologin eller läran om det som visar sig utvecklades av Merleau-Ponty till att bli det som visar sig för någon, där någon står för *kroppen*, den upplevda kroppen (Leijonhufvud 2011, s. 35). Merleau-Ponty inför på så vis ett mer kroppsligt perspektiv på hur världen gestaltar sig, som en levd kropp, ömsesidigt sammanflätad med livsvärlden (Bengtsson 1998, ss. 49, 88–89). Vår livsvärld skapas genom våra uppfattningar om olika fenomen och dessa uppfattningar är alltid intentionella (Engdahl 2007, s. 9). Vilket betyder att vårt medvetande är både riktat och meningsskapande (Szklarski 2015, s. 132; Bengtsson 2001, s. 28). Begreppet *riktadhet* syftar till att våra tankar är riktade mot något, vi är inte bara rädda, utan vi är rädda för exempelvis höjder. Likaså riktar sig världen tillbaka mot oss och i vissa fall nästan kräver en handling av oss, som till exempel när du kommer in i ett väntrum på vårdcentralen så riktar sig möblemanget och stolarna mot dig och du förväntas sätta dig ned och vänta på din tur. Beroende på våra erfarenheter, hur vi mår och handlar genom kroppen, så bidrar vi till förändringar av livsvärlden (Bengtsson 1998, ss. 49, 97, 232–233; Bengtsson 2001, s. 79). Till exempel ett litet barn som sovigt gott under vilan upplever en annan livsvärld än denne upplevde innan vilan eller om du blir bemött med ett leende i en pressad situation så förändrar sig livsvärlden för dig.

Denna riktadhet som våra tankar har mot ett fenomen, som då visar sig för oss, kallas inom fenomenologin för *intentionalitet* (Leijonhufvud 2011, s. 43). Fenomenets existens är därför beroende av en riktad intention. Hur vi förmår rikta vår *intention* beror på hur vi uppfattar fenomenet, vilket i sin tur beror på våra tidigare erfarenheter och verklighetsuppfattningar (Leijonhufvud 2011, ss. 44–45). Det finns också olika typer av intentionalitet, dels den som vi beskrivit ovan samt en intentionalitet med pre-verbal karaktär (Leijonhufvud 2011, ss. 43–44). Den sistnämnda kan likställas med en intuition eller känsla, som riktar sig mot det egna tänkandet, *cogito*.

Cogito, tänkandet, kan genom intentionen rikta sig mot sig själv och på så vis göra sig till föremål för sig själv, som exempelvis ett barn som leker självt upplever något fast utan att formulera det i ord. Meningsskapandet är inkarnerat i den levda kroppen genom *gesten* och handlandet. Merleau-Ponty (1945/1997, ss. 159–160) beskriver det som att när vi ser att någon är arg så behöver vi inte förstå gesten genom att återkalla den i minnet, utan ilskan är gesten. När vi erfar en annan människa är det den här interagerade helheten av hela kroppens till-världen-varo som utgör hur vi uppfattar den andre. Därför kan det exempelvis kännas märkligt att se på en dubbad film (Bengtsson 2001, ss. 88–89). För att kommunikationen mellan mig och den andre ska bli lyckad måste det därav finnas en ömsesidighet mellan mina intentioner och den andres gester och mellan den andres gester och mina intentioner (Merleau-Ponty 1945/1997, s. 160). På så vis bekräftar vi och förstår varandra genom kroppen, där meningsskapandet är omedelbart och sammanflätat med kroppen, genom gesten och handlandet (Merleau-Ponty 1945/1997, ss. 159–161; Hilldén 2004, ss. 26–28). När vi på detta sätt delar subjektiv uppfattning om samma fenomen, kallas det för *intersubjektivitet* (Leijonhufvud 2011, s. 47). När fenomenets generella essens delas i en intersubjektiv förståelse, kan vi säga att våra livsvärldar *transcenderas*, de överskrids, från att vara vår egna jag-värld till att bli vår gemensamma tillsammansvärld (Leijonhufvud 2011, s. 47).

Detta sammanflätande av allting blir inom fenomenologin viktigt och måste förstås i kontexten eftersom livsvärlden är både subjektiv och objektiv och i ständig förändring. När jag låter min förståelse av den andres till-världen-varo komma till uttryck i min egen till-världen-varo kan man säga att man kroppsligt övertar den andres meningsskapande och gör det till ens egna. Lika omedelbart som vi kan dela en intersubjektiv förståelse kan denna förståelse upphöra eftersom den snabbt kan ändra riktning.

Fenomenologins bidrag till denna studie

I denna studie vill vi närma oss en beskrivning av barns perspektiv på den fria leken och för att lyckas med det så blir det fenomenologiska perspektivet till stor hjälp eftersom den, som metod riktar sig mot upplevelser i den omedelbara intuitionen, som en deskriptiv väsenvetenskap (Husserl 1913/2004, ss. 188, 191). Att formuleringen av syftet är just att närma oss en beskrivning av barns perspektiv hör samman med fenomenologins grundtanke om att människor kan uppfatta och beskriva fenomen på skilda sätt, där den ena beskrivningen inte är mer eller mindre sann än den andre. Det finns alltså, utifrån fenomenologisk teori, inte bara en enda beskrivning av barns perspektiv utan barns perspektiv kan beskrivas på flera olika sätt, alla lika sanna bara beskrivna och erfarna utifrån olika subjekt. Därför kan vi inte formulera syftet som att vi vill *beskriva* barns perspektiv, då det syftar till att det finns en och endast en beskrivning. Syftet är helt enkelt att närma oss *en* beskrivning, av flera möjliga, av 3–5 åriga barns perspektiv på den fria leken i förskolans inomhusmiljö.

Metod

Med fenomenologin som teori riktas fokus kring någons perspektiv på något. Ett fenomen finns just för att det blir synligt för någon (Leijonhufvud 2011, s. 44). Utifrån detta har vi sökt en metod som fungerar tillsammans med teorin, och valet har landat i etnografi med observation i selektivt återkommande form som insamlingsmetod. Etnografen, i likhet med fenomenologin vill förstå den andres perspektiv genom att studera den värld som denne lever i (Lalander 2015, s. 93). Fortsättningsvis beskrivs mer ingående hur och varför etnografi och observation passar bäst till vår teori och för vårt syfte.

Närmande av den andres perspektiv

Vår studie har gjorts med en etnografisk ansats men kallas för en minietnografisk studie (Roos 2014, s. 52). Etnografen som forskningsansats innefattar vissa villkor avgörande för att en studie ska kallas etnografisk där denna studie kan möta vissa av dessa villkor men andra inte, och av den anledningen kommer studien att kallas minietnografisk. Av samma anledning kommer fenomenologin att ges en större roll i frågan om metod och studiens kvalitet och inte endast som verktyg för analys. Ett av villkoren inom etnografi är att man strävar efter att förstå den andres perspektiv (Lalander 2015, s. 93; Roos 2015, s. 47). Detta är vad vi i vår studie försöker göra och är grunden till att vi valt att gå vidare med etnografen, om än kallad minietnografi. Ordet etnografi kommer från grekiskan och i dess ursprungliga betydelse kan vi se en än större tydlighet kring etnografens syfte. Det är en sammansättning av två ord där etno syftar till folk och grafi betyder beskriva (Lalander 2015, s. 93).

Barns perspektiv

Att inta den andres perspektiv, ett barns perspektiv är inte helt okomplicerat och det krävs att tydliggöras. Roos (2015, s. 50) beskriver att ta barns perspektiv innebär att sätta barnet i rollen som aktör och informant som kan ge den vuxne material att tolka. Roos (2015) menar att vi aldrig helt säkert kan ta barns perspektiv utan att det alltid handlar om en tolkning gjord av den vuxne. På detta sätt väljer vi också att tolka barns perspektiv, med en ödmjukhet inför den maktrelation som finns mellan oss som vuxna och de barn vi studerar i förskolan.

Flera studier problematiserar huruvida det egentligen är möjligt att ta en annan människas perspektiv (Skånfors 2013, s. 11; Johansson & 2003, s. 43). Johansson (2003, s. 44) menar att vi inte kan förstå barns perspektiv fullt ut, att det alltid kommer finnas delar hos den andre som vi inte når eller får tillgång till då vi inte kan gå ut ur vår egen kropp och in i dennes. Dock menar Johansson (2003, s. 44) att ta barns perspektiv handlar om att försöka förstå den andre, inte att känna som den andre. Denna utgångspunkt och förståelse för barns perspektiv har även vi i denna studie. Vi vill i största möjliga mån ge barnet position av forskningssubjekt istället för forskningsobjekt (Skånfors 2015, s. 11). Att ta barns perspektiv är i denna studie alltså inte att likställa med att veta vad barnen tänker, känner eller ser utan att försöka förstå det. Inom forskning diskuteras barns perspektiv i relation till barnperspektiv (Qvarsell 2003, s. 102; Halldén 2003, ss. 13–14). Denna diskussion väljer vi att inte gå vidare in på utan väljer att med ovan resonemang definiera vad barns perspektiv syftar till i denna studie. Utifrån Halldén (2003) förstår vi barnperspektiv och barns perspektiv som mångtydiga och att det därför är viktigt att presentera den förståelse som ligger till grund för just denna text.

Kroppen är tankarnas synliga form

”Det som visar sig för barnet tar sig uttryck i barnets sätt att vara” (Johansson 2003, s. 44). Som vi tidigare redogjort för så skiljer inte fenomenologin på kropp och tanke utan kroppen och gester är den synliga formen av en känsla eller en vilja, en intention och den är i sig själv meningsbärande (Nøkleberg Schjønsby, 2012, s. 16). Detta motiverar vårt val av observation för att närma oss barns perspektiv på den fria leken. Genom att nära och noggrant observera vad barnen gör, alltså deras gester, blir deras intentioner och mening också synliga för oss (jfr Merleau Ponty 1945/1977, s. 160). Vi har valt observation i selektivt återkommande form som insamlingsmetod. Detta innebär att vi vid flera tillfällen studerar ett särskilt fenomen (jfr Roos 2015, s. 47). I detta fall alltså den fria leken och utifrån det som både fenomenologin och etnografin intresserar sig för, hur någon, och i denna studie hur barnet upplever det. Forskare i studier av barn har visat sig ge plats åt verbalt starka barn trots att det påvisats att barn uttrycker sig mer med kroppsspråk och mimik (Roos 2014, s. 49). Detta är också en orsak till att vi valt just observation och inte intervju.

Lalander (2015, s. 113) menar också att deltagande observation ger oss möjlighet att leva oss in i barnets värld och inte bara passivt registrera. Uppgiften blir att beskriva fenomenet utifrån barnets perspektiv. Detta kan visa på de kvalitativa egenskaperna vi är ute efter att synliggöra. I metodlitteratur har vi flera gånger mött begreppet kvalitativ alternativt kvantitativ metod. Åsberg (2001) menar dock att det inte finns kvalitativa eller kvantitativa metoder, utan att det handlar om vilka egenskaper vi fokuserar på hos ett fenomen och att de antingen kan vara kvantitativa eller kvalitativa (Åsberg 2001, s. 276). Därför kan vi inte kalla vår studie kvalitativ enbart på grund av att vi valt observation som insamlingsmetod och vi menar med stöd i Åsbergs tankar att vår studie kan komma att belysa både kvalitativa och kvantitativa egenskaper. Till exempel om vi vill beskriva hur eller vad barnen leker så framträder egenskaper av fenomenet som är av kvalitativ art, som vi måste beskriva i ord, medan om vi vill beskriva hur länge en lek pågår eller hur många lekar som leks per dag så belyses kvantitativa egenskaper av fenomenet, vilka vi kan beskriva i siffror (jfr Åsberg 2001, ss. 275–276).

Urval, avgränsningar och genomförande

I detta avsnitt kommer vi att ge en noggrann beskrivning av hur vi genomförde vår insamling av empiri och de tankar som låg till grund för hur vi agerade. Både fenomenologin som teori och etnografin har växelvis och tillsammans varit avgörande för hur vi genomfört studien vilket vi löpande redogör för. Vi lyfter även de svårigheter och utmaningar vi stött på under vår tid på fältet.

I vårt sökande av förskola letade vi efter en förskola som erbjöd barnen en varierad inomhusmiljö med material som inte gav barnen ett givet handlingserbjudande. Detta för att den tidigare forskning vi fördjupat oss i visat resultat på att detta hade en positiv inverkan på barnens förmåga att ta egna initiativ i lek (Eriksson Bergström 2013, ss. 165, 171, 200; Robertson 2018; Engdahl 2007, s. 97). Vi funderade också på att välja raka motsatsen, en förskola med mindre variation i miljön och där materialet gav ett färdigt handlingserbjudande. Dock föll valet på en förskola med miljö och material likt det vi först beskrev, detta för att inte riskera att barnen var passiva och att vi därav inte skulle kunna observera barnens gester och egna initiativ. När vi väl kommit överens om detta började vi söka förskolor på internet i områden som geografiskt låg bra till för oss att genomföra vår studie på. Vi läste på olika förskolors hemsidor och bildade oss en uppfattning utifrån det som direkt skrivits men även

indirekt om förskolans pedagogiska inriktning som kan ge signaler om förskolans organisering av miljö och material.

Vi tog till att börja med kontakt med förskolan via mail och sedan vidare per telefon för att höra om de var intresserade av att delta i studien. Vi pratade först med förskolechefen och fick därigenom kontakt med en förskollärare. Denna förskollärare blev vår kontaktperson och kan tillsammans med förskolechefen ses som våra gatekeepers (Lalander 2015, s. 105). Förskolechefen som gjorde det möjligt för oss att nå förskolan och förskolläraren som gjorde det möjligt för oss att nå barngruppen. Kontakten därefter skedde både på mail och per telefon för att beskriva vår studie. Det blev klart att de ville delta och information och samtyckesblanketter till vårdnadshavare och pedagoger mejlades till förskolläraren (Bilaga 1 och 2). Enligt överenskommelse delade förskolläraren ut samtyckesblanketterna till vårdnadshavare och pedagoger. En sista inlämningsdag för blanketterna sattes och vi kom överens om att komma till förskolan den dagen. Detta dels för att få en överblick över antalet medgivande och dels för att knyta en första kontakt med pedagoger och barn som ett första steg för att få tillträde till fältet (jfr Lalander 2015, s. 101).

Totalt ingick 15 barn i den aktuella barngruppen och vi fick medgivande från 14 av dessa 15 var av dem ena barnet inte var på förskolan alls under den tiden vi var på fältet. Vi bestämde i samtal med förskolläraren tider för observation som passade både vår studie och verksamheten. Vår första tanke var att bara observera den uttalade och planerade fria leken, i likhet med hur Engdahl (2007, s. 54) gjort där hon motiverar att hon valt tiden mellan morgonsamling och lunch samt mellan vila och mellanmål för att observera de tider då barnen har mest utrymme för egna initiativ. Dock omprövades denna tanke efter läsning av ytterligare forskning då den gav oss tanken att inte ta för givet att barns egeninitierade lek endast uppstår där det planerats för den. Vi diskuterade då även i vilka rutinsituationer vi ansåg det etiskt försvarbart för oss att observera i och valde bort vila, matsituationer och toaletsituationer. Dessa situationer ansåg vi att vi hade behövt längre tid på fältet för att få tillträde till. De situationer vi valde att observera i var samling och under hallsituation efter utevistelse. Den största delen av observationer skedde trots allt under dagar och tider där pedagogerna planerat för den fria leken och uttalat detta till barnen då vi utifrån tidigare erfarenheter och tidigare forskning sett att längre ihållande lek utan avbrott ofta uppstår då.

I forskning talas det om något som kallas *go native*, vilket syftar till att en forskare med syfte att förstå den andres perspektiv lever sig in så pass mycket så att denne mister den kritiska blicken som forskarrollen innebär (Lalander 2015, s. 107). Lalander (2015) poängterar dock att det kan vara en fördel att i delar av arbetet *go native* om man också sedan noggrant tar sig tiden att titta på det som observerats med forskarblick. Med tanke på vår korta tid ute på fältet ansåg vi det viktigt att, i och med vårt syfte att närma oss barnets perspektiv, faktiskt våga *go native* under den tid vi var på fältet. Efter observationerna och efter renskrivning valde vi att ta avstånd från materialet några dagar innan vidare analys för att ge oss själva möjligheten att distansera oss från det inifrånperspektiv vi försökt närma oss, och då se på materialet med forskarblick.

Vid våra observationer förde vi observationsanteckningar med fokus på en helhet av vad barnet gjorde, sade och vad som skedde runt om barnet. Gester, kroppsspråk och mimik var också av vikt att anteckna med tanke på det fenomenologiska perspektivet som vi ville analysera utifrån. Både delar, helhet och kroppsspråk är aspekter som är av vikt för fenomenologisk teori (Engdahl 2007, s. 57). Anteckningarna skrevs om till täta beskrivningar nära i tid efter observationstillfället för att hålla minnet av situationerna färskt och även få med det som antecknats i huvudet (jfr Lalander 2015, s. 108). Vi gjorde våra observationer kring ett fokusbarn, olika för varje observationstillfälle. Vi valde aldrig samma fokusbarn men det kunde hända att vi observerade två olika fokusbarn som deltog i

samma lek eller aktivitet. Detta val av att observera ett fokusbarn gjordes dels för att komma så nära barnets upplevelse som möjligt, och dels för att hålla fokus och inte bli splittrad i vad vi ska rikta vår blick mot då mycket spännande saker kan pågå samtidigt (Engdahl 2007, s. 53). Dock upplevde vi svårigheter kring att fullt ut i alla situationer lyckas följa ett fokusbarn. Beroende på vad, var och hur många som lekte blev observationen ibland mer fokuserad kring en specifik lek eller en specifik plats. Däremot såg vi inget problem med detta under analysprocessen då vi tack vare de noggranna täta beskrivningarna ändå kunde analysera barnens gester och inta ett barns perspektiv. Under observation försökte vi att inte se situationen genom en teoretisk lins då vi ville se det som framträdde, så som det framträdde utan att begränsas av begrepp och det teoretiska perspektivet (Lalander 2015, s. 109). Under tiden ute på fält diskuterade vi inte observationerna med varandra utan renskrev anteckningarna till täta beskrivningar var för sig, detta också för att hålla blicken så ren som möjligt utan att färgas av vad den andre sett. Inom fenomenologin pratar man om epoché, detta begrepp syftar till att sätta sina tidigare kunskaper och erfarenheter inom parantes just för att se situationen så som den faktiskt är (Leijonufvud 2011, s. 42). Detta var något vi försökte göra men upplevde svårigheter med. Någonstans fanns den tidigare forskningen, tidigare erfarenheter och kunskaper i bakhuvudet och det var svårt att helt bortse från dem. Dock är vår känsla att vi lyckades bättre genom att i alla fall göra ett medvetet försök än om vi inte hade reflekterat över det alls.

Forskningsetiska överväganden

I vår uppsats har vi förhållit oss till informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2017). Vi kommer nedan förtydliga vad dessa etiska krav innebär samt reflektera kring forskarens etik, vilket blir mer viktigt än någonsin vid observation av barn (Löfdahl 2014, s. 35).

Etiska reflektioner kring genomförande och hantering av empiri

För att kunna börja med vår datainsamling behövde vi informera alla berörda om vår undersökning och därigenom få samtycke. Även om det var barnens fria lek vi ville observera behövde vi ändå få pedagogernas samtycke eftersom de kan komma befinna sig i barnens lek. Därför formulerade vi två informations- och samtyckesblanketter, en riktade sig till vårdnadshavarna (se bilaga 1) och den andra till pedagogerna (se bilaga 2). Förutom att informera muntligt, skrev vi i informationsblanketten kortfattat om vår bakgrund och syfte med undersökningen, samt vad vi ville observera och vilken metod vi ville använda för att samla in materialet. Vi var också tydliga med att skriva att medverkan var frivillig och att den när som helst kan avbrytas utan särskild förklaring (jfr Vetenskapsrådet 2017 ss. 26–27; Löfdahl 2014, ss. 36–37). Vi förhåller oss även till nyttjandekravet vilket också framkommer i informationsblanketten och innebär att allt insamlat material endast kommer att användas och analyseras i relation till vår uppsats samt att allt material kommer att förstöras när uppsatsen blivit godkänd (Löfdahl 2014, s. 38).

Eftersom examensarbetet sedan kommer att publiceras digitalt blev det viktigt att informera om konfidentialitetskravet vilket betyder att alla berörda personer samt förskolan och dess läge kommer att avidentifieras (Löfdahl 2014, s. 38; Vetenskapsrådet 2017, s. 41). Samtyckesblanketten för underskrift formulerades på en ny sida, så att informationen om studien kunde behållas av berörda deltagare (Löfdahl 2014, s. 37). En väldigt viktig aspekt var att även om vi fick vårdnadshavarna samtycke för observation, så måste vi avbryta observationen om barnen inte ger sitt samtycke (Vetenskapsrådet 2017, s. 2). Detta upplevde vi aldrig i stunden utan barnen var tvärtom intresserade

och ville att vi skulle komma och titta när just de lekte. Däremot upplevde vi att det är ett etiskt dilemma när det gäller observationer av barn, huruvida man kan ge dem lämplig information om studien och få deras samtycke. Detta är något som vi kommer att problematisera ytterligare under nästa rubrik.

Forskarens etik

Eftersom att vi i vår studie vill observera barn i deras egeninitierade lek blir det viktigt att reflektera över vår roll som forskare och det stora ansvar som följer med den rollen. Det är problematiskt men därav inte mindre viktigt att ge barnen informerat samtycke och få dem att förstå att de när som helst kan välja att inte delta (Löfdahl 2002, s. 158). Vi hade en samling med barnen, där vi dels pratade om varför vi var där samt om hur de brukade göra när de inte ville vara med i en lek. Barnen tog upp att man kunde säga stopp, gå därifrån eller sträcka fram handen som ett stopp och vi berättade att de kunde göra på samma sätt till oss när de inte ville att vi skulle vara där. Oavsett finns det en maktrelation som råder mellan att vara barn och vuxen, som man hela tiden måste vara medveten om (Woodhead & Faulkner 2000 se Skånfors 2009, s. 4, Engdahl 2011, s. 52). Det kan vara svårt för ett barn att säga nej till en vuxen och att de många gånger svarar det som de tror att den vuxne vill höra. Därför behövde vi vara oerhört uppmärksamma på olika signaler hos barnen såsom gester, mimik, kroppsspråk, att de går undan, gömmer sig eller blir tysta (jfr Roger Hart 1992 se Dolk 2013, s. 58; Skånfors 2009, ss. 6, 8).

Som deltagande observatör behöver man också reflektera över sina egna förutfattade meningar som man bär med sig in på fältet. Vi ska sträva efter objektivitet men samtidigt reflektera över det så kallade "gudstricket" (Donna Haraway 1988 se Dolk 2013, s. 66) som står för att det aldrig går att vara helt neutral. Så fort du börjar anteckna en observation så är det en tolkning av ett intryck (Pripp 2011, s. 65). Därför behöver vi se etiken som en hel process även i analysen, då ingen text kan vara helt neutral, utan vi är genom vår närvaro med och påverkar hela kontexten.

Vi har även haft etiska reflektioner kring forskarpositionen av att vara deltagande observatör men samtidigt distanserad, i fråga om att rycka in vid konflikter mellan barnen (jfr Skånfors 2013, s. 42; Engdahl 2011, s. 54). Det hände vid upprepade tillfällen att barnen hamnade i en dispyt under lekar och om vi ansåg att barnen skulle klara av det själva så valde vi att inte blanda oss i. Dock noterade vi båda att barnen ofta vände sig till oss när de uppstod en dispyt, vilket har fått oss att reflektera kring hur de tänkte om oss när vi inte hjälpte dem lösa problemen och istället rådde dom att gå till någon av pedagogerna. I de händelser där barnen hamnade i svåra situationer eller bråk med varandra, valde vi dock att omedelbart agera (jfr Engdahl 2011 s. 54). Med den här kunskapen blir det således inte tillräckligt att bara följa forskarens principer, utan man måste ha en etisk radar som riktar sig mot oförutsägbara situationer, barnens ickeverbala uttryck som att dra sig undan eller att inte svara på tilltal. Etiken blir således en process som måste göras hela tiden, genom hela uppsatsens arbete från insamling av empiri till och med sista analys och diskussion (Skånfors 2009, ss. 9–10, 15; Skånfors 2013, s. 17; Dolk 2013, s. 60).

Bearbetning av empiri och analysmetod

I vår beskrivning av genomförande av observationer framhölls vikten av att inte se situationen genom fenomenologin. I denna del av arbetet har vi strävat efter det motsatta, alltså att under hela läsningen och analysen av materialet se det genom en fenomenologisk lins. Fejes & Thornberg (2015, s. 210)

menar att det är teori som tillskriver materialet mening och att det är teorin som möjliggör för oss att se något som något.

I fenomenologisk analys är både delar och helhet av vikt och i valet av analysmetoder har detta varit styrande, att hitta metoder som möjliggör att både bryta ner materialet till mindre delar men också att se det som en helhet (jfr Engdahl 2007, ss. 57,61). Vi har då använt oss av metoderna kategorisering och tolkning (Fejes & Thornberg 2015, s. 37). Kategorisering gör det möjligt att skapa en helhet som kan säga mer än de enskilda situationerna kan, och tolkning möjliggör för oss att bryta ner delarna och analysera dem var för sig. Kategorisering som analysmetod har inneburit att vi gått igenom våra observationer och kodat materialet, sökt efter meningsbärande enheter, mönster och kategorier (jfr Fejes & Thornberg 2015, s. 37). I varje kategori har vi därefter lyft fram specifika täta beskrivningar som vi menar kan representera kategorin (jfr Ahrne & Svensson 2015, s. 228). Dessa täta beskrivningar har vi sedan analyserat genom tolkning utifrån en fenomenologisk teoriram. Analysmetoden tolkning görs alltid utifrån en bestämd referensram (jfr Fejes & Thornberg 2015, s. 210).

Vid en första genomgång av resultatet satt vi med alla utskrivna täta beskrivningar och tanken var att färgkoda textmaterialet. Vi började med att titta på materialet, och efter vad barnen gjorde kodade vi materialet efter om de använde material, om de lekte ensamma eller tillsammans med andra barn och om pedagoger deltog eller inte. Dock blev denna färgkodning otydlig ju längre in i analysen vi kom då det vart eftersom blev tydligare att vi behövde försöka förstå fokusbarnets gester och intentioner för att närma oss barnets perspektiv.

Det som då blev fokus för analysen och det vi valde att gå vidare med var att med hjälp av fenomenologin analysera fokusbarnets gester och fråga oss vad fokusbarnet upplever som meningsfullt i situationen. Materialet kodades då genom att skriva kommentarer vid sidan om. De inledande situationerna fick vi därefter gå tillbaka till och koda på samma sätt. Vart eftersom började vi se mönster och genom det empiriska materialet kunde tre kategorier induktivt reduceras fram kring vad meningen med aktiviteterna tycktes vara för fokusbarnet. Nästa steg i analysen blev att gå igenom materialet ännu en gång och nu färgkoda materialet med tre olika färger som representerade de tre kategorierna som vuxit fram. Vi använde också en fjärde färg för att koda situationer som inte passade in i någon av kategorierna. Efter detta diskuterade vi om de tre kategorierna var tillräckliga, om någon kategori behövde tillföras eller tas bort och hur kategorierna skulle benämnas. Sista steget i analysen blev att reducera materialet (Ahrne & Svensson 2015, s. 228). Från det stora materialet på 16 sidor med täta beskrivningar valdes beskrivningar till varje kategori ut. Med dessa påbörjades en djupare teoretisk tolkning utifrån fenomenologiska begrepp. Under denna process diskuterades kontinuerligt om de valda täta beskrivningarna var relevanta och tillräckliga för att svara för vårt syfte eller om vi behövde pröva andra.

Studiens kvalitet

De noggranna beskrivningarna vi hittills gjort av metodval, teorival och genomförande av såväl datainsamling som hur empirin har bearbetats har betydelse för studiens kvalitet. Ahrne & Svensson (2015, s. 25, 244) skriver om en studies transparens som en viktig aspekt av hur trovärdig en studie anses vara. Vi har genomgående i skrivprocessen strävat efter att vara så transparenta som möjligt och synliggöra svårigheter och svagheter hellre än att dölja dem. Vidare vill vi motivera studiens kvalitet i relation till begreppen reliabilitet och generalisering.

I en etnografisk studie är tiden man spenderar ute på fält ett viktigt element och det betraktas värdefullt att göra en så kallad longitudinell studie, alltså en studie som pågår över en längre tid (Roos 2015, s. 51). Dock ligger en longitudinell studie inte inom ramen för vad vi kan göra i detta arbete vilket vi funderade kring om vi fortfarande kunde placera vår studie inom etnografien. Inom etnografien är det också något utav en förutsättning att använda sig av flera olika sorters data och multipla insamlingstekniker, att till exempel både observera och intervjua (Roos 2015, ss. 48, 51, 53). Båda dessa aspekter inom etnografien syftar till att möta forskningskravet på *reliabilitet*, alltså trovärdigheten i studien. Det man vill säkra är att längden ute på fält och att mängden data är tillräcklig för att det ska vara möjligt att genom resultatet dra några slutsatser (Roos 2015, s. 51).

I denna studie är inte ambitionen att presentera resultat som är avsedda för generella slutsatser eller jämförelser med andra barn i andra verksamheter, inte ens med barn från förskolans övriga avdelningar. Dessa resultat kan bara säga något om just dessa barn, just där och då på den avdelning som vi studerat. För detta anser vi att vi uppnått en mättnad, alltså tillräckligt med material som möjliggör för oss att se mönster som kan verka representativt för denna barngrupp där och då (jfr Ahrne & Svensson 2015, s. 42). Det finns alltså utifrån våra resultat ingen möjlighet att *generalisera*, att säga något om barn generellt och det är inte heller avsikten. Däremot kan vår studie förstås i ljuset av *teoretisk generalisering* där vi istället för att vårt resultat ska vara jämförbart med annan empiri så kan det jämföras, relatera till och ge praktiska exempel på teoretiska begrepp (Ahrne & Svensson, s. 27). *Reliabilitet* handlar också om i vilken utsträckning situationen faktiskt sett ut så som vi återger den. Detta är en svårighet vid observationer då det inte finns något neutralt instrument som passivt registrerar det som sker (Ahrne & Svensson 2015, ss. 122, 125). Vi som observatörer väljer vad vi antecknar (jfr Engdahl 2007, s. 102). Därav blir noggrannheten viktig, alltså hur vi har gått tillväga för att i största möjliga mån fånga situationen så som den är. Detta har vi som sagt tydligt försökt att beskriva under genomförande, i etikavsnittet och fortsättningsvis här.

Resultat och analys

För att nå barns perspektiv på den fria leken har vi genom att läsa de täta beskrivningarna och med hjälp av fenomenologin analyserat barnens gester för att försöka förstå vad deras intention, alltså avsikten och meningen med det barnet väljer att göra under den fria leken. Läsning av det empiriska materialet har mynnat ut i tre kategorier för vad vi såg som återkommande och gemensamt. För varje kategori kommer vi att lyfta fram empiriska exempel där vi efter varje beskrivning redogör för vår teoretiska tolkning av den. Det empiriska exemplet skiljs från tolkningen genom att skrivas i kursiv stil. I reduceringen av vilka och hur många exempel som presenteras har vi värderat kvalitet före kvantitet. I vissa fall har enskilda exempel gett känsla av tillräcklig tyngd och material för att analyseras och för att representera kategorin medan i andra så har två exempel behövts för att uppnå samma känsla av tillräcklighet. I den avslutande sammanfattningen kommer vi tydligt visa på hur vi svarar på våra frågeställningar *vad visar sig meningsfullt för barnen i den fria leken? Och vilka essenser framträder av fenomenet fri lek?*

Namnen i de täta beskrivningarna är slumpmässigt utvalda från ett register av de populäraste namnen år 2014. Ett pojknamn kan i verkligheten ha varit en flicka och tvärtom. Vid de tillfällen som pedagog nämns i våra täta beskrivningar gör vi ingen skillnad på om det är en förskollärare eller barnskötare då

det inte har relevans för våra resultat eller hur vi vill diskutera dem. Pedagog är i denna studie en yrkesverksam vuxen i verksamheten och kan ha varierande utbildning och arbetslivserfarenhet.

Gemenskap

”Jag vill inte heller vara med längre”

Agnes är fokusbarn i detta exempel. Oscar och Molly leker på golvet sittandes på en stor rektangulär matta och bakom dem finns en hylla fylld med olika material. Det finns bland annat träklossar i olika former och storlekar, kapplastavar, olika djur, gröna växter, tyger och kartonger. De placerar klossar i trä intill och på varandra och deras kropp och blickar är riktade mot det de konstruerar.

Agnes sätter sig på knä och lite på avstånd med blicken riktad mot Oscar och Molly.

Oscar ”om någon trampar här så rasar det” han pekar på konstruktionen av träklossar och lyfter blicken mot Molly.

Molly ”ja” hon ställer sig upp och tittar på hyllan, går fram till hyllan och börjar gräva i en låda med djur. Agnes flyttar långsamt närmare men säger ingenting. Molly sätter sig återigen vid konstruktionen av träklossar.

Oscar ”vi måste ha en skatt här under” tittar och pekar på ett tomt utrymme som bildats mellan träklossarna ”den här kan vara skatt!” tittar och pekar på ett silvrigt föremål som ligger på golvet.

Agnes ”jag vet var det finns en skatt! I min koja!” Reser sig hastigt och springer iväg.

Oscar ”ja!” följer efter Agnes.

Efter en kort stund kommer de tillbaka med pärlhalsband och lägger de på bygget. Agnes sätter sig på knä nära Oscar som satte sig på rumpan och Molly som ligger på mage med blicken riktad mot konstruktionen av träklossar.

Molly ”en stjärna, var ska den vara?” Hon tar upp en silvrig stjärna från golvet och tittar på Oscar.

Agnes ”den kan vara där” lutar sig framåt och pekar på en av klossarna. Molly tittar inte upp från utan lägger stjärnan på ett annat ställe. Stavarna rasar.

Molly ”äh det bara rasar hela tiden, vi bygger nåt annat” Molly och Oscar reser sig upp och går.

Agnes ”jag vill inte heller vara med längre” Reser sig upp och går.

I detta exempel kan vi förstå Agnes sammanlagda gester som att hennes intention är att få vara med Oscar och Molly. Hennes intentionala riktadhet är inte mot konstruktionen, alltså mot den aktivitet Oscar och Molly uppehåller sig vid utan mot den gemenskap som finns mellan Oscar och Molly och som Agnes också har intention att vara del av. Agnes gester i exemplet kan inte förstås som enskilda utan måste analyseras tillsammans och i det sammanhang som de uppstår i. Dock måste de också analyseras enskilt för att bilda en helhet. I denna analys sker en växelverkan hela tiden mellan delar och helheten.

När Agnes först närmar sig Oscar, Molly och bygget sätter hon sig på knä, inte alldeles intill dem men inte alltför långt därifrån. Denna gest förstår vi som det synliga uttrycket för hennes intention av att vilja vara med Oscar och Molly. Vid en första anblick och om vi inte sett till sammanhanget hade vi kanske förstått hennes gest att sätta sig intill och titta mot bygget som en intention av att vilja bygga, att leka den specifika lek som lektes där. Vi hade också kunnat förstå gesten annorlunda om vi sökte efter gestens mening i våra tidigare erfarenheter. Kanske har vi sett barn tidigare som vill delta i en specifik aktivitet eller lek som försiktigt närmar sig fysiskt för att få tillträde till leken. Att vi förstår Agnes gest som att hennes intentionala riktadhet är mot just *gemenskap* beror på att vi genom epochén

parantessätter vår förförståelse. Vi ser alltså inte hennes gest förstådd först genom vår förförståelse utan så som den är och förstådd i det sammanhang den uppstår i just här. Att Agnes sätter sig på knä förstår vi också som en gest för att hon är medveten om att hon inte ännu är en del av den gemenskapen som Oscar och Molly har, hon vet att hon kan bli nekad tillträde och kan behöva lämna. Att Agnes långsamt rör sig närmre Oscar och Molly kan även detta ses som en gest för intentionen av att vilja vara del av gemenskapen.

När Oscar sedan uttrycker att de behöver en skatt och Agnes svarar att hon vet var en skatt finns, reser på sig och springer iväg och hämtar halsband förstår vi även detta som en gest för detsamma. Det skulle kunna förstås som att hon självmant lämnar, men vi förstår hennes gest som att hon endast gör det för en kort stund med förhoppning om att det ska göra henne delaktig i gemenskapen. När hon och Oscar kommer tillbaka med halsbanden sätter sig Agnes fortfarande på knä, till skillnad mot Oscar som direkt satte sig på rumpan och Molly som ligger på mage. Agnes gest att sitta på knä uttrycker fortfarande ett avvaktande, som att hon fortfarande väntar på att få tillträde till gemenskapen. När Molly tar upp en stjärna och vänd mot Oscar frågar var den ska vara någonstans kan också en meningsbärande gest synliggöras. Att Agnes lutar sig framåt och verbalt föreslår var stjärnan kan ligga är även detta en gest för intentionen av att vilja vara del i gemenskapen. Att det är just gemenskap som Agnes intentionalitet är riktad mot tydliggörs i slutet av exemplet, genom hennes gest att ställa sig upp och gå och samtidigt uttala att hon inte heller vill vara med längre, precis efter att Molly och Oscar rest sig upp och gått. Om Agnes intentionala riktadhet varit mot aktiviteten i sig eller mot materialet så hade hon istället stannat kvar, men gesten av att gå efter Oscar och Molly uttrycker att det är gemenskapen som Agnes intentionalitet är vänd mot, söker efter och skapar mening kring.

Leken

”Ska vi leka tjuv och polis?”

Maja är fokusbarn i detta exempel. Maja vandrar omkring under tystnad i det stora rummet, i sin hand bär hon två blanka, vita papper.

Maja går förbi och tittar på kojbygget av mjölkkartonger som en pedagog bygger på med två av barnen, rör sig sedan mot det lilla rummet och tittar under tystnad in där flera barn befinner sig, de bygger en annan koja av kartongrullar. Maja går sedan snabbt till ritbordet som är tomt från barn och pedagoger. Hon sätter sig, lägger ett av de blanka papperna mitt på bordet och det andra framför sig. Hon tar tuschpennor som finns på bordet och börjar rita. Maja ritar under tystnad och med blicken riktad mot det som ritas. På papperet bildas streck i ett enda virrvarr. Maja tar ett nytt papper och gör ungefär likadant som på den andra teckningen, streck hit och dit. Sedan tar hon båda teckningarna och går med snabba steg mot det mindre rummet där flera barn fortfarande bygger koja av kartongrullar. Maja går fram till Vincent och tittar på honom. Vincent möter Majas blick med stilla ansiktsmimik och går sedan iväg och runt kojans som byggs. Maja går efter Vincent och möter då Liam. Maja räcker fram en av teckningarna till Liam.

Maja ”Ska vi leka tjuv och polis?” Liam tar emot teckningen och tittar på den.

Maja ”om tjuvarna tar något så måste vi följa här” hon pekar samtidigt på teckningen som hon gett till Liam och följer strecken av virrvarr. Liams stilla ansiktsmimik förändras till ett leende och Maja ler tillbaka, sedan tar hon fart ut mot det större rummet med studsande springstil och bärandes på det ena papperet. Liam följer efter bärandes på det andra.

I detta exempel vill vi visa på hur en specifik lek är något som vi sett barnen rikta sin intentionalitet mot och skapar mening kring i den fria leken. När Maja vandrar runt i tystnad på avdelningen bärandes på de två blanka, vita papperna är redan det en gest för hennes intention att leka just tjuv och polis. Hennes vandring runt i lokalen är inget planlöst letande efter något att göra utan hon vet redan vad hon vill göra, det är en gest för hennes intention att leka tjuv och polis. Vi tolkar också hennes gest som att hon har en tydlig bild av hur den leken ska gå till, hon vet att hon vill ha och behöver en polispartner i leken. Hennes gest av att gå runt i lokalen bärandes på just två papper och titta på barnen i de olika pågående aktiviteterna tolkar vi som hennes intention att fullfölja hennes idé för just den specifika tjuv och polis-leken som hennes intentionalitet är riktad mot. Hennes snabba steg mot ritbordet efter att hon tittat in mot det lilla rummet tolkar vi som en gest för att hon hittat en potentiell lekpartner som kan fullfölja hennes idé för leken.

I detta exempel kan vi också se exempel på hur Agnes orienterar sig i den regionala livsvärld som förskolan i form av miljö och material utgör. Hennes intentionalitet är inte riktad mot den men har betydelse för hur hon som kroppssubjekt orienterar sig och agerar. När Maja därefter tar teckningarna som hon nu ritat på, går in i det mindre rummet och söker ögonkontakt med Vincent ser vi det som en intention av att vilja bjuda in Vincent till tjuv och polisleken. Vincent i sin tur verkar inte percipiera Majas intention på rätt sätt och kommunikationen mellan dem blir inte lyckad. Maja gör därför ett nytt försök med Liam. När Maja berättar om leken för Liam och ivrigt pekar på teckningen förstår vi denna gest som hennes intention att delge leken med Liam och få honom att vilja delta. Majas iver och glädje inför leken verkar bebo Liam och Maja ser det genom det gestiska uttrycket, leendet, och svarar med detsamma och leken påbörjas och delas utan att de verbalt bekräftat leken, det gör de istället genom sina gestiska uttryck som bebor den andre och de uttrycker samförstånd genom dessa. Intersubjektivitet uppstår och bådas intentionalitet riktas mot den specifika leken tjuv och polis som de nu gemensamt skapar mening kring.

“Nu kan du inte komma ut”

Ellen är fokusbarn i detta exempel. Alla barn befinner sig i ena änden av det stora rektangulära allrummet. Längst in i hörnet på kortsidan finns läshörnan, där sitter Frida i soffan och observerar. Framför henne står ritbordet och snett till vänster om henne är det avlånga stora bordet. De flesta barnen sitter vid det stora avlånga bordet och pärlar, några andra sitter vid ritbordet.

Ellen vandrar omkring, blicken vandrar över rummet och barnen som sitter vid borden. Hon går fram till ritbordet, vänder sedan huvudet och tittar bort mot målarbordet som är tomt, sen tillbaka och riktar blicken mot Frida. En kort stund senare vänder hon sig om och går och hämtar en stol från målarbordet och placerar den bredvid ritbordet. Hon hämtar fler så att stolarna tillsammans bildar en vägg mot ritbordet och det avlånga bordet. Till slut ställer hon sig bakom en av stolarna.

Ellen ”Nu kan du inte komma ut” hon tittar på Frida och sedan på stolen. ”Det här va dörren” Sedan går hon och hämtar två rektangulära klossar och lägger dem på en stol.

Ellen ”Så nu kan du inte komma ut” med betoning på inte och blicken riktad mot Frida. Frida skriver och har blicken riktad mot sitt anteckningsblock. Ellen tittar på stolarna och går sedan och hämtar fler klossar, hon tar längre klossar den här gången och placerar dem så mellanrummet mellan stolarna blir täckt. Hon hämtar fler och fortsätter bygga. Klara tittar upp från sitt pärlande och betraktar det Ellen gör. Hon kryper sedan ut mellan stolarna och hämtar klossar, stannar upp och tittar på Ellen, lägger sedan klossarna på en stol. Hon ler och tittar bort mot Frida som fortfarande är upptagen med att anteckna.

Klara ”Nu kunde du inte komma ut Frida”

Ellen är fortfarande riktad mot sitt görande, hon reser sig och hämtar fler klossar och staplar dem omsorgsfullt över varandra och täpper till alla luckor mellan stolarna. Arvid som har suttit och pärlat vid det avlånga bordet, går ned från sin stol med sin pärlplatta i handen.

Arvid ” Hallå! Jag vill komma ut! Hur ska jag komma ut här?” Hans ögon är uppspärade och munnen är halvt öppen. Viktor tittar upp mot Arvid och sedan mot bygget, han ler och ställer sig på alla fyra.

Viktor ”Här, du kan krypa ut här” kryper under en stol. Arvid lägger pärlplattan på ritbordet och kryper efter Viktor. Ellen betraktar dem och går sedan och hämtar fler klossar men lägger dem under stolarna den här gången. Hon hämtar fler och bygger.

Ellen ”sådär, nu kan du verkligen inte komma ut” tittar på Frida. Frida reser sig från soffan och sätter sig vid det avlånga bordet. Stella som sitter och pärlar, tittar upp mot bygget, ler, tittar på Frida och säger ”nu är vi i fångelset”. Efter en stund reser sig Frida från bordet och gör en liten väg ut genom stolarna. Hon sätter sig på mattan vid sidan av det avlånga bordet. Ellen betraktar henne och går sedan fram till henne och säger ”du får inte komma ut”

Frida ”men nu vill jag sitta här en stund”. Ellen svarar inte utan går direkt och hämtar fler klossar som hon börjar bygga runt Frida där hon sitter. Stella tittar på Frida och Ellen och säger med ett leende på läpparna ”Frida räddade oss men inte sig själv”.

Ellens intention är pre-verbal, likt en känsla eller intuition. Fenomenet visar sig för henne genom att tänkandet, cogitot, blir objektivt för henne och riktar sig tillbaka mot henne. Kanske är det en tidigare erfarenhet av att bygga koja som fyller hennes medvetande. När stolarna bildar en vägg så tittar hon på Frida och säger ”nu kan du inte komma ut”. Frida svarar inte henne men det verkar inte ha någon betydelse, hennes intention är fortfarande riktad mot hennes tänkande, mot leken. Hon betraktar stolarna, kanske är det deras utformning med mellanrummen som skapats, de riktar sig mot henne, kanske begär de att hon ska täppa till dem. Hon hämtar klossar och placerar dem i mellanrummen. Stolarna och klossar blir som en förlängning av hennes kropps intention. Klara tittar upp från sitt pärlande och riktar blicken mot Ellens görande. Hon går ned från stolen och tar sig ut mellan en av stolarna och hämtar klossar. Hon tittar på Ellen och lägger sedan klossarna likadant på en annan stol, hon ler och riktar sig mot Frida och säger ”nu kunde du inte komma ut Frida”. Hon upprepar Ellens handlingar, kanske för att få tillträde till leken men Ellen riktar sig inte tillbaka mot henne. Deras livsvärldar transcenderar inte då de har olika intentioner.

Arvid verkar inte uppleva fenomenet på samma sätt, han har uppspärade ögon och öppen mun. Kanske har han ingen tidigare erfarenhet av att bygga med stolar och klossar på det här viset eller så kanske det är själva kontexten som blir främmande för honom, att det sker i den här miljön och inte i det lilla rummet där de brukar bygga kojor. När Arvid och Viktor hittar en väg ut under stolarna så säger inte Ellen något men hon tittar på dem. Sedan går hon och hämtar fler klossar som hon placerar under stolarna. De nya mellanrummen riktar sig mot henne och hon vill täppa till dem. Meningsskapandet verkar vara själva fyllnaden av mellanrummen som uppstår, en lek av att låsa in. Fridas verkar ha en roll i leken men att hon interagerar med Ellen verkar inte ha så stor betydelse. När Stella plötsligt tittar upp från sitt pärlande och säger ”nu är vi i fångelset”, visar att hon förhåller sig till leken, även om hon inte är med i den, hon upplever fenomenet från sitt perspektiv. Genom att jag epochesätter mina tidigare erfarenheter och föreställningar och försöker se observationen med nya ögon kan fenomenets essenser framträda för mig. Ellens, Klaras och Stellas livsvärldar är parallella med varandra, de överlappar varandra men det uppstår ingen intersubjektiv förståelse mellan dem, för de har olika intentioner. Även om Klara riktar sig mot Ellens intentioner så blir det ingen intersubjektivitet för Ellen riktar sig inte tillbaka.

Känslan

”Nej, vi bara tar!”

Isabelle är fokusbarn i detta exempel. Det är morgon, Isabelle och Saga har precis kommit till förskolan och de befinner sig nu i det lilla rummet med en pedagog. Intill väggen står en koja som Astrid byggt av kartongrullar tidigare på morgonen.

Isabelle ”Jag behöver dem” pekar på kartongrullarna som Astrid byggt sin koja av.

Pedagog ”Du får nästan fråga Astrid om du får ta ”

Isabelle vänder sig mot Saga och säger med låg röst ” du kan fråga”. Pedagogen lämnar rummet.

Isabelle lutar sig framåt mot Sagas öra och viskar något. Saga sätter händerna för munnen samtidigt som hon kisar med ögonen, ett leende skyntar under händerna. Isabelle möter Sagas blick, ler och ger ifrån sig ett ljudligt men kort skratt. De vänder sig om mot Astrids koja och Isabelle tar en kartongrulle och sätter den på andra sidan av rummet.

Saga ”vi behöver bara en till” ler och pekar upprepade gånger mot kartongrullarna.

Isabelle ”Astrid kommer bli arg” tittar på Saga med sammanbitna käkar.

Isabelle ” Vi kan låna från Råven” (en annan avdelning)

De springer ut ur rummet, mot korridoren till avdelningen Råven och ropar i förbifarten till pedagogen som står med ryggen mot dem ”Vi ska låna rullar från Råven!” Pedagog vänder sig om och tittar på barnen när de springer men säger ingenting. Kort därefter kommer de springandes tillbaka in i det lilla rummet. Isabelle har en rulle i famnen och de skrattar ljudligt.

Isabelle ” Vi tar en till från Astrid” tittar på Saga som skrattar högt samtidigt som hon slänger huvudet bakåt. Isabelle skrattar och de börjar springa runt i rummet. Stannar plötsligt.

Isabelle ”Vi tar en från Råven” I samma stund springer de skrattandes ut från rummet mot avdelningen Råven. Pedagog tittar efter dem när de springer. Lika snabbt är de tillbaka med ännu en rulle i famnen, båda skrattar ljudligt. Pedagog tittar in i rummet.

Pedagog ”Finns det någon på Råven att fråga då?”

Isabelle ”Nej, vi bara tar” De tittar på varandra och skrattar ljudligt.

I detta exempel vill vi visa på hur barnens intentionalitet är riktad mer mot en härlig känsla som bebor kroppen. Vid en första anblick kan vi tolka det som att Isabelle och Saga vill bygga en koja tillsammans, att Isabelle har en riktad intention mot kartongrullarna och att hon behöver dem för att bygga en koja med Saga. Kanske kan det vara pedagogens närvaro som gör att hon inte bara tar kartongrullarna från Astrids koja. Pedagog med sin levda kropp uttrycker regler och normer och därför säger Isabelle högt att hon behöver dem. Pedagog svarar att hon måste fråga Astrid först och här kan vi utifrån hennes gestiska uttryck se en förändring i vad hennes intentionalitet riktas mot. Kanske kan det vara en spänning i att våga fråga som fyller hennes medvetande och som riktar sig mot Saga, en pre-verbal intention. Isabelles gestiska uttryck bebor Sagas kropp och de förstår varandra genom gesten. I gesten framträder essenserna för mig, en spänning eller känslan av att dela något med någon. Viskandet, skrattet, att hålla händerna för munnen och kisa med ögonen. Deras livsvärldar transcenderar och de går från en egen-jag-värld till en gemensam-tillsammansvärld, de har en intersubjektiv förståelse. Det är känslan av att dela något, spänningen, det förbjudna, skrattet, något som bara de har, som visar sig meningsfullt. Känslan föregår leken. Den intentionala riktadheten är inte mot att bygga en koja utan de söker mening i och har intentional riktadhet mot den där härliga, bubblande känslan i kroppen som det busiga i det de gör skapar.

”Vilka är här idag?”

I följande exempel vill vi ge ytterligare ett exempel på den här känslan som bebor kroppssubjektet och i samma stund bebor flera andra. En känsla som blir det som barnen skapar mening kring och som de har intention att också få uppleva. Det är svårt att urskilja ett fokusbarn, eller snarare svårt att utelämna de andra barnen då det är tydligt att känslan bebor alla barnen nästan samtidigt. Det är morgon och barnen sitter i en cirkel tillsammans med pedagogerna på den runda gröna mattan. Noah och Axel sitter mittemot varandra och alla barnen har precis ätit frukt. Pedagogerna som leder samlingen tar fram en lista med barnens namn.

Pedagog ”Nu ska vi se vilka som är här idag” ”är Axel här idag?”

Axel ”nej” med förstådd röst och blicken riktad mot Noah, han fnissar. Noah sätter händerna för munnen och kväver ett skratt. Pedagogerna tittar på Axel och ler samtidigt som hen skakar lätt på huvudet.

Pedagog ”Axel är här. Är Noah här idag?”

Noah ”nääee” tittar på Axel, skrattar och viker överkroppen framåt så huvudet nuddar mattan. Axel skrattar och lägger ansiktet i sina handflator. Det hörs småskratt från barngruppen. Alla barnen fortsätter sedan i tur och ordning att säga nej när pedagogerna ropar upp deras namn.

Pedagog ”Vilket bushumör ni är på idag” hen ler och tittar på barnen. Barnen ler och skratt hörs från flera av barnen.

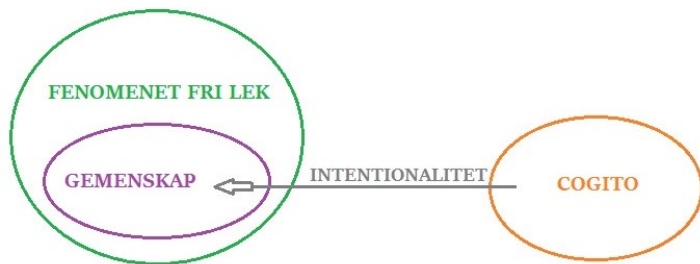
Axels intention är riktad mot Noah, han vill dela något med honom. När pedagogerna ropar upp hans namn så förställer han sin röst och säger nej men han har blicken riktad mot Noah och inte mot pedagogerna. Hans gestiska uttryck bebor omedelbart Noah som svarar med att sätta händerna för munnen och kväva ett skratt. De möter varandras blickar och har sina kroppar riktade mot varandra. Kanske kan det vara det förbjudna, att under en samling bete sig på det här viset. Det kan också vara en anledning till att Axel förställer sin röst och inte tittar på pedagogerna, att det på något sätt inte är den riktiga Axel. När pedagogerna sedan ropar upp Noah så svarar han nääee, vilket ger en antydning om att något är på låtsas, han är inte heller här. Deras röster samverkar. Han Noahs kropp viker sig framåt mot Axel, kanske av skrattet eller av känslan att dela något med bara Axel och inte med de andra. Noahs intentionala riktadhet, hans gester och rörelser upprepar Axels riktadhet, de följer varandra. Med sina kroppar skapar de en gemensam värld, de förstår varandra, Axel svarar på Noahs gest med att lägga ansiktet i handflatorna och de möts i skrattet och känslan. Hela deras gemensamma till-världen-varo uttrycks genom deras kroppar och känslan bebor de andra barnen. Det är känslan av att dela något som visar sig meningsfullt.

Sammanfattning av resultat

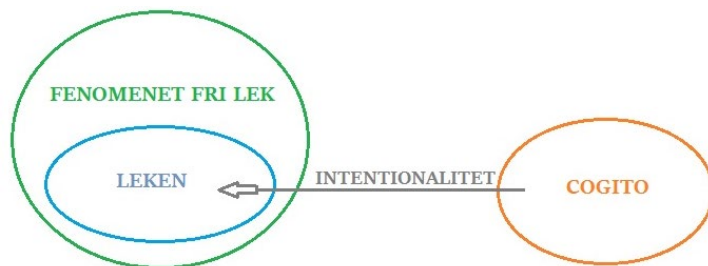
Resultatet är de täta beskrivningarna och analysen som möjliggör att få svar på våra frågeställningar i studien. Studiens resultat är således redan presenterat genom ovan täta beskrivningar och den teoretiska analysen men vi kommer fortsättningsvis att förtydliga våra resultat genom att rent konkret svara på våra frågeställningar *vad visar sig meningsfullt för barnen i den fria leken? Och vilka essenser framträder av fenomenet fri lek?*

Analysen visar att *gemenskap, leken och känslan* är det som framträder som meningsfullt för dessa barn i deras fria lek. Det finns inte här en enskild aspekt att lyfta fram som den enda meningsfulla i barnens fria lek, utan alla dessa har visat sig meningsfulla för barnen genom att de riktat sin intentionalitet mot gemenskap, en specifik lek, eller mot den bubblande härliga känslan. Dessa har vi sett som återkommande oberoende av vem av barnen vi följt och försökt förstå. Svaret på vilka

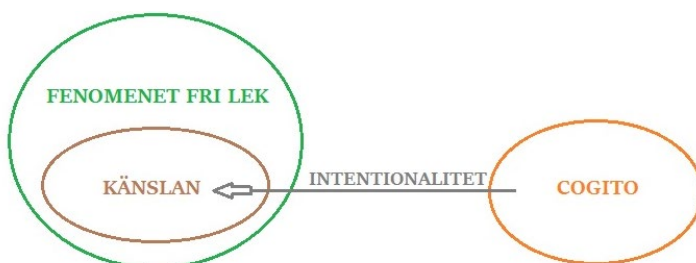
essenser som framträder av fenomenet fri lek är egentligen detsamma. Gemenskap, leken och känslan är just essenser av den fria leken, inte alla essenser av den fria leken men de essenser som vi förstår framträder för barnen. Hade vi till exempel studerat fenomenet fri lek utifrån pedagogernas perspektiv hade antagligen andra essenser varit mer framträdande. Med illustrationerna nedan, inspirerade från Leijonhufvud (2011, s. 43) vill vi just tydliggöra att barnens intentionalitet går från cogitot och riktas mot vissa essenser av fenomenet och det är dessa som för stunden framträder och som visar sig som meningsfulla för barnen i den fria leken.



Med illustrationen ovan vill vi visa hur barnets intentionalitet riktas från cogito till fenomenet fri lek, inte mot fenomenet som helhet utan mot en av de essenser som fenomenet består av, i detta fall essensen *gemenskap*. Som i exemplet ”jag vill inte heller vara med längre” är det essensen *gemenskap* som Agnes intentionalitet riktas mot, och bilden ovan kan illustrera just Agnes intentionalitets riktadhet från cogito till essensen *gemenskap*.



Denna bild kan illustrera de tidigare presenterade exemplen ”Ska vi leka tjuv och polis?” och ”Nu kan inte du komma ut”. I dessa exempel riktas fokusbarnens intentionalitet från cogito och mot fenomenet fri lek, men heller inte fri lek som helhet och heller inte mot essensen *gemenskap*. I dessa exempel föregår essensen *leken* alla andra essenser, och det är denna essens som framträder meningsfull i stunden.



Denna illustration visar hur barnens intentionalitet i exemplen ”nej vi bara tar” och ”vilka är här idag” riktas mot att skapa eller upprätthålla den positiva och härliga *känslan* i leken. Denna essens, alltså *känslan*, föregår i stunden de andra essenserna av fenomenet fri lek och är det som barnen skapar mening kring där och då.

Som vi tidigare påpekat så finns det alltså inte en enskild aspekt eller essens att lyfta fram som den enda meningsfulla i barnens fria lek, utan essenserna framträder för barnen vid olika tillfällen och föregår där och då alla de övriga essenserna som fenomenet fri lek består av och blir då den som barnet eller barnen skapar mening kring.

Diskussion

Syftet med studien har varit att närma oss en beskrivning av 3–5 åriga barns perspektiv på den fria leken. Fortsättningsvis kommer vi att diskutera våra resultat i relation till den tidigare forskningen som vi redogjort för. Vi kommer att diskutera hur våra resultat överensstämmer, men också skiljer sig mot tidigare forskningsresultat för vad *den fria leken* är, *pedagogers och miljöns betydelse* för barns lek och *barns uppfattning om leken*.

Den fria leken

I analysen av våra resultat kan vi i likhet med exempelvis Strandell (1994 se Björk-Willén 2012) och Löfdahl (2002, s. 80) se att den fria leken uppstår spontant. Det blir i linje med Hoveys (1989, s. 6) argument om den fria leken även synligt för oss att det är barnens intentioner som sätter ramarna för leken, även om de vuxna har planerat för den eller inte. I exemplet ”vilka är här idag?”, som är en rutinsituation med syfte att samla barnen och förbereda dem på dagens innehåll, så uppstår den fria leken, den initieras av Axel och Noah. De signalerar lek till varandra med sina gestiska uttryck, de förställer sina röster, det är på låtsas (jfr Knutsdotter Olofsson 2017, s. 14). Wood (2013, s. 14) och Björk-Willén (2012, ss. 135–136) menar att barnen med sin agens är med och formar miljön och strukturerna på förskolan, där på låtsas också är en form av agens, vilket vi även kan koppla till förgående exempel. Barnens nejsägande och sättet som de förställer sina röster på eller hur de inte möter pedagogens blick skulle kunna förstås som ett slags motstånd mot rådande regler och normer. De använder på låtsas för att ta kontroll över en situation som de vanligtvis inte har mycket inflytande över. Eftersom vi ser situationen genom en annan teoretisk lins, blir vår tolkning inte den samma. För oss är det essensen, känslan att dela något, som framträder, ett meningsskapande som sker omedelbart genom kroppen.

I exemplet ”nej vi bara tar” blir det också tydligt att leken uppstår spontant och omedelbart samt att det är barnens intentioner som skapar leken. Med blotta ögat kan vi se på situationen som att barnen vill leka koja och i en första stund så riktar sig Isabelle mot själva byggandet, en kort stund efter skiftar leken till att handla om något annat. Här kan vi relatera till Löfdahl (2002, ss. 78–79) om att barnen inte delar upp leken i olika sekvenser, utan det är helheten och sammanhanget som blir viktigt. Som pedagog kanske vi har en tanke om vad som ska ske i ett rum, vad det är för slags lek som ska uppstå. När barnen då inte börjar bygga en koja kanske vi tänker att den leken tog slut eller att de inte lyckades genomföra leken men för barnen själva har inte den leken tagit slut, den finns där parallellt men just nu är det känslan, det lustfyllda över att dela något, som föregår leken. Ytterligare ett exempel som kan kopplas till Löfdahls (2002, ss. 78–79) resultat att barnen ser leken som en helhet är ”jag vill inte heller vara med längre”. Vi skulle med den förståelsen kunna tänka att Agnes verkligen är med i leken, trots att hennes närvaro inte riktigt accepteras i stunden. Det skulle kunna vara så att

leken har pågått längre än vad vi uppmärksammat och att den bara tagit en ny riktning, där Agnes roll har hamnat i bakgrunden. Huruvida det är så eller inte kan vi aldrig med full säkerhet veta.

I linje med exempelvis Wood (2013, ss. 10, 14–16) och Knutsdotter Olofsson (2017, s. 87) kan även vi se hur leken omfattar maktaspekter som inkludering och exkludering mellan barnen. I vår studie har dock inte fokus varit på tillträdesstrategier och kamratkulturer men i exemplet ”jag vill inte heller vara med längre” kan man utifrån en annan begreppslåda tolka hur Agnes försöker få tillträde till leken, vilket inte accepteras av kompisarna. Utifrån vår valda teori kan vi istället förstå Agnes gestiska uttryck som riktade mot själva gemenskapen. Att Agnes intention mot gemenskapen föregår själva leken måste förstås i kontexten och analyseras enskilt för att bilda en helhet, det är inget som man kan se vid en första anblick. Detta kan vi relatera till Knutsdotter Olofsson (2017, ss. 14, 66–80) när det gäller vikten av att följa barnen och försöka förstå den fria lekens innebörd. För att förstå vad som är meningsfullt för barnen i den fria leken måste vi rikta oss mot deras intentioner, det kan inte tolkas bokstavligt utan man måste se till gesterna. Löfdahl (2002, s. 84) skriver utifrån sin forskning att samma lek kan ha olika betydelse för barnen som är med i den, i vår täta beskrivning ”nu kan du inte komma ut” kan vi se ett exempel på det. Ellen har en tanke med det hon gör, hon hämtar stolar och klossar och täpper till mellanrummen så Frida inte kan komma ut. När Stella tittar upp från pärlplattan och säger ”nu är vi i fångelset”, så kan man förstå det som att leken har olika betydelse för dem.

Utifrån vårt valda perspektiv förstår vi det som att de har olika intentioner med vad dem gör. Deras livsvärldar överlappar varandra men de delar inte samma upplevelse av fenomenet. Knutsdotter Olofsson (2017, ss. 16–17) menar utifrån sin forskning att barnen transformerar verkligheten inom lekramen. Ett barn som leker kan bli helt uppslukad av det hen gör och då menar hon att man kan se en skillnad i barnets medvetandetilstånd, som att blicken är sänkt eller inåtriktad. I vårt exempel med Ellen kan vi i likhet med det som Knutsdotter Olofsson menar se detta fast utifrån fenomenologiska begrepp är det hennes livsvärld som förändras snarare än att verkligheten transformeras inuti lekramen. Hennes intention är riktad mot hennes tänkande vilket gör att hon kan se inåtriktad ut.

Pedagogers roll och miljöns betydelse

Eriksson Bergström (2013, ss. 165, 199–200) diskuterar utifrån sitt resultat hur pedagogen förkroppsligar regler och att det kan begränsa eller främja barnens lek beroende på hur benägen pedagogen är att frånga regler. I vårt exempel ”nej vi bara tar” kan vi också tolka det som att pedagogen förkroppsligar den specifika regeln att inte förstöra det andra byggt upp, i och med att Isabelle riktar sig mot pedagogen och är frågande inför om hon får ta rullar från Astrids koja. När pedagogen sedan lämnar rummet väljer Isabelle att ändå inte följa det rådet, och då heller inte regeln i och med att pedagogen inte längre var i rummet och gjorde regeln gällande. Pedagogens agerande att gå ut ur rummet och inte kontrollera att barnen fullföljer regeln kan förstås som ett tyst tillåtande som främjar meningsskapandet i leken.

Även fortsatt i samma exempel agerar pedagogen på ett tillåtande sätt genom att inte avbryta när barnen springer till den intilliggande avdelningen och tar kartongrullar. Utifrån våra resultat kan vi inte se att pedagogerna har en negativ inverkan på lekens flöde som Tigistu Weldemariam (2014, s. 271) lyfter fram att de kan ha. Något som vi däremot funderat kring är huruvida vår närvaro påverkar pedagogernas tillåtande inställning till lekarna. Att vi som studenter är där och uttalat observerar barnens lek kanske gör att pedagogerna tillåter mer än vad de annars hade gjort. Även i exemplet ”nu kan inte du komma ut” diskuterade vi över om den leken hade tillåtits om inte vi hade varit där. Ellen använde i princip alla stolar som egentligen hörde till målarbordet till att skärma av ena delen av

rummet och placerar klossar mellan stolarna. Robertson (2018, ss. 6–8) fann i sitt resultat att det kunde vara fördelaktigt att skilja på miljöer för kreativ lek så som läsning, rita och skapande och rollek, då rolleken annars ofta blev störda eller avbrutna till fördel för de andra aktiviteterna. Detta kunde vi inte se i vårt resultat, till exempel tilläts och pågick Ellens lek med stolar och klossar vid ritbordet under en längre tid. Även när Arvid inte vet hur han ska ta sig ut från Ellens bygge är det ingen pedagog som avbryter eller ber Ellen att flytta leken någon annanstans, till exempel till det lilla rummet där kojbygge och rollek mer ofta håller till. Vi kan dock inte veta om pedagogernas tillåtande inställning beror på vår närvaro och deras vetskap om vår studies syfte men det är en aspekt att reflektera över.

Både Robertson (2018) och Eriksson Bergström (2013) framhåller det positiva med miljö och material som inte har färdiga handlingserbjudanden. Detta kan även vi se i våra resultat. I våra exempel handlar barnen på ett eller annat sätt med olika material, och att materialet inte har ett fast handlingserbjudande gör att barnet kan transformera denna till att bli användbar för den mening som just det barnet skapar där och då. Som i exemplet ”ska vi leka tjuv och polis” kan blanka papper bli till kartor för att fullborda den lek som barnets intentionalitet är riktad mot. Samma sak i exemplet ”jag vill inte heller vara med längre” använder Agnes ett pärlhalsband som hon i leken gör till en skatt, också användbar för att nå det som hennes intentionalitet är riktad mot, i detta fall gemenskapen. På detta sätt kan vi se och hålla med Robertson (2018) och Eriksson Bergström (2013) om hur ett rikt, varierat och inte förbestämt material gynnar barnens lek. I den tidigare forskningen lyfte vi även fram resultat som Aras (2016, ss. 1178–1179) presenterat om att pedagogerna förhöll sig passiva i barnens lek. Detta kan även vi se i våra resultat, att pedagogerna inte aktivt deltog i barnens lek särskilt ofta, men vi ser också utifrån vårt resultat och med tanke på vårt syfte att försöka förstå barnens perspektiv, att barnen inte heller efterfrågade pedagogers deltagande. Detta då i motsats till Pyle & Alacas (2018, s. 1071) resultat om att barn gärna involverade pedagoger i deras lek. Dock vill vi än en gång påminna om att våra resultat inte är ämnade för någon form av generalisering eller jämförelse och att dessa bara representerar det som framträdde för de barn vi observerade, just där och då. Även orsaken till pedagogernas passivitet vill vi diskutera med försiktighet. Än en gång kan detta vara till följd av vår närvaro, trots att de ombads att agera så naturligt som möjligt så är vi medvetna om att vår närvaro ändå påverkar situationen och hur människor agerar.

Barns uppfattning om lek

Vid flera tillfällen i läsningen av våra exempel kunde vi vid första anblick utifrån ett vuxenperspektiv tycka oss veta vad vi såg, som i exempelvis ”jag vill inte vara med längre”. Där trodde vi att Agnes intention var riktad mot själva leken men när vi verkligen försökte förstå hennes perspektiv kunde vi se att hennes intention var riktad mot gemenskapen. Detta kan vi relatera till hur Kärby (1990, s. 83) och Theobald (2015, ss. 354–358) skriver fram att barns uppfattning om vad som är lek skiljer sig mot vad vuxna uppfattar som lek. På samma sätt tänker vi utifrån våra resultat att det blir synligt att barns uppfattning skiljer sig mot vuxnas och att det blir viktigt att som vuxen försöka att inte dra förhastade slutsatser om vad lek är eller betyder för barnen.

Att gemenskap uppfattades som en viktig och betydelsefull aspekt av leken är något som vårt resultat visar, detta i likhet med Engdahl (2007, s. 93) och Kragh-Müller & Isbell (2011, s. 25). Gemenskap är som tidigare redovisat en av de aspekter som för oss framträdde som något barnen återkommande sökte efter och som visade sig meningsfullt i deras fria lek. Kragh-Müller & Isbell (2011) fann dock också i sina resultat att detta skiljde sig mellan de två förskolor de studerade och att på en av förskolorna valde barnen först och främst var de skulle leka, att platsen föregick gemenskap. Detta kan

inte vi se i våra resultat, att barnen i första hand valde ut var de skulle leka. Dock kan detta bero på det teoretiska perspektiv som vi ser materialet utifrån. Kanske hade platsen varit mer framträdande om vi hade skiftat teoretiskt perspektiv till en teori som sätter miljö och material i fokus. Att välja fenomenologi för vårt syfte att närma oss och försöka förstå barns perspektiv känns fortfarande som det mest lämpliga men vi anser det viktigt att reflektera över att detta endast är ett sätt att se materialet på och att andra perspektiv hade synliggjort andra aspekter.

Engdahl (2007, s. 93) lyfter i sina resultat fram att utanförskap och konflikter inte är utmärkande för ettåringars lek. Trots att vi gjort vår studie med barn i åldrarna 3–5 år kan vi inte heller se att utanförskap skulle vara utmärkande för dessa barns lek. Vi kunde se det förekomma, men det var inte utmärkande för barnens lek. I exemplet ”jag vill inte heller vara med längre” kan vi antyda en viss form av utanförskap och hur Molly och Oscar på ett diskret sätt utesluter Agnes från gemenskapen och från leken. Agnes frågar inte rakt ut om hon får vara med dom men hon försöker både verbalt och kroppsligt att delta. På samma sätt säger varken Oscar eller Molly rakt ut att hon inte får vara med men låter ibland bli att svara, vänder sig ifrån eller ignorerar. Detta får oss också att tänka på vikten av att titta nära på situationerna, att sätta oss ner med barnen bara för att försöka förstå vad de verkligen gör och vad som händer. Utanförskap och exkludering är inte alltid högljutt och extremt utan kan ske i det tysta och vara svårt att upptäcka.

Betydelse för praktiken och professionen

Denna studie visar på värdet i att titta nära och noggrant på den fria leken utifrån barnets perspektiv, vilket fenomenologin möjliggör för. Det är lätt att tro sig veta vad barnen söker efter i den fria leken om vi bara tittar på det utifrån och speglar det mot sådant vi redan vet eller trodde att vi visste om leken. Men med denna studie blir det tydligt att ett ärligt närmande av barns perspektiv kan få oss att verkligen se vad det är barnen skapar mening kring i den fria leken, och att det kanske inte var det vi först trodde. Denna studie visar att ett närmande av barns perspektiv på den fria leken behövs för att yrkesverksamma i förskolan ska kunna skapa tid, rum och ro för leken och de aspekter av leken som barnen upplever som meningsfulla, inte de vi utifrån sett och från en vuxens perspektiv antar att de anser som meningsfulla. Vår förhoppning är att du som pedagog eller som snart ska bli kan läsa denna studie och inspireras, problematisera och därefter intressera dig för barns perspektiv på den fria leken. Detta i just den specifika praktik där du arbetar eller kommer att arbeta. Först då finns verkliga förutsättningar att faktiskt ge barnen tid, rum och ro att leka.

Slutsatser

Våra slutsatser av denna studie är att meningen med att leka för barnen när de själva får välja är att skapa gemenskap med andra barn, leka en specifik lek eller att skapa eller upprätthålla en positiv och härlig känsla under den fria leken. Studien visar också att för barnen är det dessa essenser, alltså gemenskap, leken och känslan som framträder ur fenomenet fri lek och att i situationer av fri lek föregår en av dessa essenser alla de andra essenserna och blir i stunden den som barnet skapar mening kring. Utifrån denna studie kan vi även dra slutsatsen att det i förskolan behöver skapas tid och rum för barnen att mötas i egeninitierad lek där de kan dela gemenskap med varandra, dela specifika lekar och dela känslor med andra barn. De behöver både fysiskt utrymme och tid i den dagliga verksamheten för att möta varandra och för att på så sätt kunna dela gemenskap, lekar och känslor med varandra likt denna studie visar på att de ser som meningsfullt.

Vidare forskning

Genom studiens gång har nya frågor väckts, alternativa vägar har synliggjorts och det har blivit tydligt att det finns sätt att bredda vår fråga eller belysa den från andra håll. I alla studier görs urval och avgränsningar, så även i vår. Dessa avgränsningar har vi strävat efter att belysa genomgående i uppsatsen i de sammanhang de har haft relevans för. I och med att vi aktivt valt att fokusera kring vissa frågor och vissa aspekter så finns det också saker vi aktivt valt bort, inte för att de inte är intressanta utan för att de på ett eller annat sätt inte varit relevanta just för denna uppsats. Vi vill nu backa bandet och ta tillbaka några av de aspekter vi reducerat bort eller frågor vi utelämnat, men som skulle kunna vara en intressanta och aktuella för vidare forskning.

I vår studie har vi inte tagit med genusaspekten och den eventuella skillnaden eller likheten mellan hur flickor och pojkar upplever leken och vad de ser som meningsfullt. Detta skulle vara en intressant fråga att utveckla och forska vidare kring. Det skulle också vara intressant att göra en liknande studie men att förflytta observationen till den fria leken utomhus istället för inomhus. I vårt urval av förskola beskrev vi att vi med stöd i tidigare forskning valt en förskola som erbjöd barnen en rik miljö och med material som inte kom med färdiga handlingserbjudanden, detta för att främja barnens egna initiativ till lek. Det hade dock också varit intressant att ställa samma fråga och observera barn i en inomhusmiljö som inte är lika rikt på material och där materialet till största del kommer med ett givet handlingserbjudande. Vad i barnens fria lek visar sig meningsfullt i en sådan miljö? Vi har också beskrivit hur vi inte deltog och observerade vid rutinsituationer så som vila och matsituationer då vi ansåg oss behöva längre tid för att, om ens alls, ges tillträde till dessa. Även detta hade varit en intressant ingång för vidare forskning, alltså den egeninitierade leken vid rutinsituationer och hur barnen skapar mening i dessa. Det skulle också vara spännande att studera barn med olika funktionsvariationer och vad som visar sig meningsfullt för dem i den fria leken, med syfte att skapa underlag för inkluderande lekmiljöer och leksituationer.

Detta är bara ett urval av alla möjliga vägar till ny forskning som denna studie kan inspirera till. Vi ges med forskning inte bara svar utan också många nya frågor, som i sin tur kan ge nya svar som väcker nya frågor. Vi förstår i och med detta att vi har mycket kvar att lära, mer att se och att det finns mer vi kan berätta, men som vi inledningsvis i denna uppsats lovade - så började vi med det här.

Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Akademiskt skrivande. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber. ss. 237–248.
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), ss.1173–1184. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Barnkonventionen (1989). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige. <http://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/barnkonventionen-i-sin-helhet.pdf>
- Barnrättskommittén (2013). *Barnrättskommitténs allmänna kommentar nr 17 (2013) om: Barnets rätt till vila, fritid, lek och rekreation samt till det kulturella och konstnärliga livet, art. 31*. Stockholm: Barnombudsmannen. <https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/allmanna-kommentarer/ak-17-om-barnets-ratt-till-vila-fritid-lek-och-rekreation.pdf>
- Bentsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter. Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserl och Merleu-Pontys fenomenologi*. 3. uppl., Göteborg: Daidalos.
- Björk-Willén, P. & Cromdal, J. (2009). When education seeps into "free play": How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics*, 41(8), ss. 1493–1518. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.06.006>
- Björk-Willén, P. (2012). Being doggy: Disputes Embedded in Preschooler's Family Role-Play. I Danby, S. & Theobald, M. (red.) *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People. Sociological Studies of Children and Youth*, 15, ss. 119–140. <http://ebookcentral.proquest.com.ezp.sub.su.se/lib/sub/reader.action?docID=1042687>
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Ordfront.
- Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber. ss. 114–127.
- Engdahl, I. (2007). *Med barnens röst: Ettåringar "berättar" om sin förskola*. Lic.-avh. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.44669.1320917429!/IOL_Forskning40_Ingrid_Engdahl.pdf
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-52643>
- Eriksson Bergström, E. (2013). *Rum, barn och pedagoger- om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Diss. Umeå Universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-67667>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. 2.uppl. Stockholm: Liber. ss. 16–43.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), ss. 12–23.
- Hildén, E. (2014). *Kommunikation mellan de yngsta förskolebarnen i fri lek: meningsskapande genom den levda kroppen*. Lic. -avh. Karlstad: Karlstads universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:748630/FULLTEXT01.pdf>
- Hovey, E. (1989) How Free is Free Play? *National Association of Early Childhood Teacher Educators Bulletin*, 10(2), ss. 6-8. <https://doi.org/10.1080/23752599.1989.11090058>
- Husserl, E. (1913/2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Thales.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), ss. 42–57. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1198>
- Kärby, G. (1990). Children's conceptions of their own play. *Early Child Development and Care*, 58(1), ss. 81–85. <https://doi.org/10.1080/0300443900580110>
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). *Den fria lekens pedagogik: teori och praktik om fantasileken*. Stockholm: Liber.

- Kragh-Müller, G. & Isbell, R. (2011). Children's Perspectives on Their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), ss. 17-27. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-010-0434-9>
- Lalander, P. (2015). Observationer och Etnografi. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber, ss. 93–113.
- Leijonhufvud, S. (2011). *Sångupplevelse - en klingande bekräftelse på min existens i världen. En fenomenologisk undersökning ur första-person-perspektiv*. lic.-avh. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:446147/FULLTEXT01.pdf>
- Lpfö 98 (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-98-for-forskolan>
- Lpfö 18 (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/reviderad-laroplan-for-forskolan>
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek: en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Diss. Karlstad universitet. Karlstad: Univ.
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt. I Löfdahl, A., Franzén, K. & Hjalmarsson, M. (2014). *Förskollärarens metod- och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber. ss. 32–43.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Nøkleberg Schjøsby, Turid (2012). *Bevegelse og uttrykk. Gestiske strukturer i tidligmodernistisk dans*. Diss. Trondheim: NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/243638>
- Pripp, O. (2011). Reflektion och etik. I Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 65–84.
- Pyle, A. & Alaca, B. (2016). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), ss. 1063–1075. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>
- Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter: Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), ss. 101–113.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysa kvalitativt material. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber. ss. 220–236.
- Robertson, N. Yim, B. & Paatsch, L. (2018). Connections between children's involvement in dramatic play and the quality of early childhood environments. *Early Child Development and Care*, ss. 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1473389>
- Roos, C. (2014). Att berätta om små barn: att göra en minietnografisk studie. I Löfdahl, A., Franzén, K. & Hjalmarsson, M. (2014). *Förskollärarens metod- och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber. ss. 46–57.
- Skånfors, L. (2009). Hidden spaces and places in the preschool: Withdrawal strategies in preschool children's peer cultures. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), ss. 94–109. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1177/1476718X08098356>
- Skånfors, L. (2013). *Barns sociala vardagsliv i förskolan*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:640004/FULLTEXT01.pdf>
- Svensson, P & Ahrne, G (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber. ss. 17–31.
- Szklarski, A. (2015). Fenomenologi. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. 2.uppl. Stockholm: Liber. ss. 131–147.
- Tigistu Weldemariam, K. (2014). Cautionary Tales on Interrupting Children's Play: A Study From Sweden. *Childhood education*, 90(4), ss. 265–271. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.935692>
- Tholander, M & Cekaite, A. (2015). Konversationsanalys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. 2.uppl. Stockholm: Liber. ss. 194–217.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer.html>
- Wood, EA. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), ss. 4-18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder - och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), ss. 270–292. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1131/982>

Bilagor

Bilaga 1



Stockholms
universitet

9 november 2018

Hej vårdnadshavare på XXX förskola avdelning XXX!

Vi är studenter på Barn- och Ungdomsvetenskapliga Institutionen, avdelningen för förskolläraryt utbildning och förskoleforskning vid Stockholms universitet. Inom ramen för vår sista och avslutande kurs på förskolläraryt utbildningen ska vi skriva ett examensarbete. I vår studie vill vi veta mer om **barns egeninitierade** lek och vill därför komma ut och observera just den. Vi kommer att besöka förskolan den 19/11 och ni kan då ha möjlighet att prata med oss eller ställa eventuella frågor.

För att samla in material till arbetet skulle vi vilja närvara i verksamheten vid förskolan under vecka 47, möjligtvis någon enstaka dag vecka 48. Vid dessa tillfällen vill vi observera barnens lek med hjälp av anteckningar.

Ett självständigt arbete är reglerat av regler om tystnadsplikt, personuppgiftslagen (1998:204) samt Vetenskapsrådets skrift om God Forskningssed. Detta innebär exempelvis att barnets, familjens, personalens och förskolans identitet inte får avslöjas och att fullständig konfidentialitet gäller. Allt insamlat material kommer därmed att avidentifieras och inga listor/register över personuppgifter kommer att upprättas. Det dokumenterade materialet får endast användas för vår egen bearbetning och analys samt sammanställas i en uppsats. Materialet kommer att förstöras efter att uppsatsen är godkänd. Uppsatsen kommer att publiceras digitalt.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för ert barns medverkande i studien. All medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Samtycker ni till studien så skriver ni under bifogad blankett. Om ni accepterar kommer barnen också att bli informerade om arbetet och får möjlighet att besluta om sitt eget deltagande. En förutsättning för barnens medverkan är att ni samtycker till studien. Om ni tackar ja till medverkan, men barnen säger nej så kommer barnens beslut att respekteras.

Önskar ni ytterligare information är ni välkomna att kontakta oss studenter eller vår handledare vid Stockholms universitet.

Vänliga hälsningar Jenny Karlsson & Frida Lindquist

Jenny Karlsson
Tel : 070 7986431

Frida Lindquist
Tel : 072 2788146

Mail : i.am.jenny.karlsson@hotmail.com

frida.lindquist@hotmail.se

Handledare: Sofia Grunditz
Stockholms Universitet
Barn och Ungdomsvetenskapliga Institutionen
106 91 Stockholm

Tel : 08-120 762 74

Mail: sofia.grunditz@buv.su.se

Förfrågan om samtycke till medverkan i studie. Återlämnas ifylld till förskollärare XXX på avdelning XXX senast den 19/11.

Jag har ensam vårdnad

Vi är två vårdnadshavare men har delade boenden, därav bara en underskrift

Jag/Vi **MEDGER** att mitt/vårt barn deltar i studien

Jag/Vi **MEDGER INTE** att mitt/vårt barn deltar i studien

Barnets namn.....

Vårdnadshavares
namnunderskrift.....

Vårdnadshavares
namnunderskrift.....

Bilaga 2



Stockholms
universitet

9 november 2018

Hej alla pedagoger på XXX förskola avdelning XXX!

Vi är studenter på Barn- och Ungdomsvetenskapliga Institutionen, avdelningen för förskolläraryt utbildning och förskoleforskning vid Stockholms universitet. Inom ramen för vår sista och avslutande kurs på förskolläraryt utbildningen ska vi skriva ett examensarbete. I vår studie vill vi veta mer om **barns egeninitierade** lek och vill därför komma ut och observera just den. Ni som pedagoger kommer inte att vara fokus för studien men kan komma att vara del i observationerna då ni också är del i barnens lek.

För att samla in material till arbetet skulle vi vilja närvara i verksamheten vid förskolan under vecka 47, möjligtvis någon enstaka dag vecka 48. Vid dessa tillfällen vill vi observera barnens lek med hjälp av anteckningar.

Ett självständigt arbete är reglerat av regler om tystnadsplikt, personuppgiftslagen (1998:204) samt Vetenskapsrådets skrift om God Forskningssed. Detta innebär exempelvis att barnets, familjens, personalens och förskolans identitet inte får avslöjas och att fullständig konfidentialitet gäller. Allt insamlat material kommer därmed att avidentifieras och inga listor/register över personuppgifter kommer att upprättas. Det dokumenterade materialet får endast användas för vår egen bearbetning och analys samt sammanställas i en uppsats. Materialet kommer att förstöras efter att uppsatsen är godkänd. Uppsatsen kommer att publiceras digitalt.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för ert eget medverkande i studien. All medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Samtycker ni till studien så skriver ni under bifogad blankett.

Önskar ni ytterligare information är ni välkomna att kontakta oss studenter eller vår handledare vid Stockholms universitet.

Vänliga hälsningar Jenny Karlsson & Frida Lindquist

Jenny Karlsson
Tel : 070 7986431

Frida Lindquist
Tel : 072 2788146

Mail : i.am.jenny.karlsson@hotmail.com

frida.lindquist@hotmail.se

Handledare: Sofia Grunditz
Stockholms Universitet
Barn och Ungdomsvetenskapliga Institutionen
106 91 Stockholm
Tel : 08-120 762 74
Mail: sofia.grunditz@buv.su.se

Förfrågan om samtycke till medverkan i studie. Återlämnas ifylld till förskollärare XXX på avdelning XXX senast den 19/11.

Jag **MEDGER** till mitt deltagande i studien
Jag **MEDGER INTE** till mitt deltagande i studien

Namnunderskrift.....

Namnförtydligande.....

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**