



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

”Det är en tjur i affären, chefen!”

En minietnografisk studie om hur materialiteter i förskolans hall bidrar till skapandet av barns frizoner och egeninitierade lekar.

KURS: *Examensarbete för förskollärare LEFP17-V19, 15 hp*

PROGRAM: *Förskolläraryrket*

FÖRFATTARE: *Katrine Karlsson och Ellen Stolpe*

HANDLEDARE: *Monica Nilsson*

EXAMINATOR: *Johannes Heuman*

TERMIN: *VT19*

SAMMANFATTNING

Katrine Karlsson & Ellen Stolpe

”Det är en tjur i affären, chefen!”

En minietnografisk studie om hur materialiteter i förskolans hall bidrar till skapandet av barns frizoner och egeninitierade lekar.

”There is a bull in the store, Boss!”

A mini ethnographic study of how materiality in the preschool hall contributes to the creation of children's free zones and self-initiated play.

Antal sidor: 32

Syftet med denna studie är att bidra till kunskapandet om förskolebarns möjligheter till att skapa frizoner för egeninitierade lekaktiviteter. Förskolans hall utgör ett exempel på en sådan frizon och vi vill därför bidra till diskussionen om vad detta rum kan erbjuda. De frågeställningar som har väglett studien är ”vad och hur leker barnen i förskolans hall?” samt ”på vilket sätt använder de hallens materialiteter i sina lekaktiviteter?”. För att undersöka detta har vi genom en minietnografisk studie observerat lekaktiviteter i en förskolas hall och samtalat med barn och pedagoger. Vid analysen av det insamlade datamaterialet har vi använt oss av de teoretiska begreppen materialitet, performativa agenter och agens från den intra-aktiva pedagogiken. Begreppen har synliggjort hur olika faktorer påverkar varandra och med hjälp av dem kunde vi se hur de påverkade barnens egeninitierade lek. Resultatet i vår studie visar att barnen förvandlar sin omgivning, och materialet i den, till det de behöver i sin lek. Det materiellt-diskursiva såsom pedagogernas förhållningssätt, ramar och uttalade regler skapade ett handlingsutrymme för barnen som påverkade lekaktiviteterna. Studien synliggör att hallen, eller frizoner för barn, ger möjligheter för barnens egeninitierade lekar i livet på förskolan.

Nyckelord: frizon, hall, materialiteter, performativa agenter, agens, fantasi, kreativitet, transformation, lek, egeninitierad lek.

Postadress
School of Education and
Communication
Box 1026
551 11 Jönköping

Gatuadress
Gjuterigatan 6

Telefon
036-10 10 00

Fax
036-10 11 80

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	1
2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
3 BAKGRUND	3
3.1 Tidigare forskning	3
3.2 Lekmiljöer	5
3.3 Lekens magi	7
3.4 Fantasi - en livsviktig funktion	9
3.5 Intra-aktiv pedagogik	10
4 METOD	12
4.1 Metodval	12
4.2 Urval	14
4.3 Genomförande	14
4.3.1 Hallens utformning	15
4.4 Databearbetning och analys	16
4.5 Tillförlitlighet	17
4.6 Etiska aspekter	17
5 RESULTAT	19
5.1 Hallens diskursiva ramar	19
5.2 De performativa agenternas förvandling	20
5.3 Fantas(t)i(sk)lek	22
6 DISKUSSION	24
6.1 Resultatdiskussion	24
6.2 Metoddiskussion	28
6.3 Vidare forskning	29
7 REFERENSLISTA	30
8 BILAGOR	

1 INLEDNING

Känslan av en egen kraft väcker hos barnet ett krav på ett eget utrymme för denna kraft och ett krav på ett eget material som är lämpligt för den. Om också barnets område, dess rike, endast är ett hörn av gården, en vrå i huset eller rummet, eller en ask, en låda, ett skåp eller en grotta, en koja, en liten trädgård, så måste barnet dock få ett eget område.

*Helst skall det vara ett område, som barnet själv valt för sin verksamhet
(Fröbel 1826/1995 se Westlund 2011, s. 13).*

Vad kan detta område vara i dagens förskola? Vi har uppmärksammat att hallen i förskolan verkar vara det sista rum som barnen upplever som en ”frizon”. Det sista rummet där material och pedagoger *inte* talar om för barnen vad de förväntas leka. När en stol blir ett rymdskepp och sopborsten en enhörning, när man kan leka med det man tagit med hemifrån och lagt på sin hylla och kanske till och med visa det för sina kompisar, när man kan viska hemlisar utan att fröken lyssnar. Eriksson Bergströms (2013) analys visar att barnen ofta är i hallen och det är där de egeninitierade lekarna tar plats och barnen upplever den som sitt område, sin frizon. Den här uppsatsen handlar om hur olika materialiteter, så som regler, normer och materiella ting, i förskolans hall samhandlar med barnen och påverkar deras lekaktiviteter.

Vi har sett att det dagligen händer mycket i hallen och våra egna upplevelser av rummets funktion är blandade, både i form av att hallen är ett rum som barnen har tillgång till men också som ett rum där barnen inte får vara och leka. Vi har också upplevelser av att hallen används som en sluss, en plats där inga aktiviteter värdesätts utan att man snabbt ska ta sig igenom den för att komma vidare in i de andra miljöerna på den ”riktiga” förskolan. Men vad är det som bestämmer att hallen inte är en riktig plats? Enligt Skolinspektionen (2016) ses hallen som ett outnyttjat, oreflekterat och obevakat utrymme där det finns potential för undervisningssituationer. Däremot skriver Davidsson (2008) att hallen är ett utrymme som barnen använder i sina egeninitierade lekar för att kunna komma undan lite, utan att bli störda. Att barn idag får allt mindre utrymme för egeninitierad lek är något Barnrättskommittén (2013) uppmärksammat och belyser att de vuxenstyrda aktiviteterna, där kunskap står i fokus, är det som tränger undan den viktiga leken. Kan hallen, på en förskola där de dagliga aktiviteterna konstant byter av varandra, vara en frizon för barnen där de egeninitierade lekarna kan ta plats utan att de är övervakade och styrda av någon eller något?

2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med studien är att bidra till kunskapandet om förskolebarns möjligheter till att skapa frizoner för egeninitierade lekaktiviteter. Förskolans hall utgör ett exempel på en sådan frizon och vi vill därför bidra till diskussionen om vad detta rum kan erbjuda.

- Vad och hur leker barnen i förskolans hall?
- På vilket sätt använder de hallens materialiteter i sina lekaktiviteter?

3 BAKGRUND

I följande kapitel kommer vi att beskriva den tidigare forskning vi har tagit del av som belyser vikten av barns möjligheter till att kunna skapa frizoner. Hallen beskrivs som en sådan frizon där de egeninitierade lekarna ofta förekommer och därför har vi valt att skriva om lekmiljöer. Vidare diskuterar vi det magiska som kan ske i en lek och hur fantasin har en betydande roll i lekens skapande. För att kunna undersöka detta har vår teoretiska utgångspunkt i studien varit intra-aktiv pedagogik där olika materialiteter samhandlar och påverkar vad som sker.

3.1 Tidigare forskning

Den tidigare forskning som vi har tagit del av har inte fokuserat enbart på hallen, hur barnen använder den och hur olika materialiteter påverkar vilka lekaktiviteter som kan uppstå. Dess fokus har däremot varit att undersöka hela förskolans miljö och rutinsituationer i hallen. Vi kan ändå använda oss av det som framkommer då det på olika sätt är relevant för vår studie.

Att hallen är ett välanvänt utrymme i många förskolor framkommer i Eriksson Bergströms (2013) doktorsavhandling. Hallen beskrivs som det rum där barnen övergår från hemmet till förskolan, det är där de blir ”förskolebarn”. Vidare menas att hallen är rummet mellan ute och inne och fungerar som en slags sluss man passerar för att komma vidare. I studien framkommer även att hallen på förskolor ofta utmärker sig som ett rum med institutionell karaktär. Markström (2005) beskriver att rum med en institutionell karaktär kan innebära att det är starkt traditionsbundet och organiserat för en viss grupp människor där vardagen innefattar olika regler och rutiner att förhålla sig till. Eriksson Bergströms (2013) studie visar också att det blir synligt att pedagogerna själva påverkar denna känsla genom sina regler och yttranden om vad barnen får och inte får göra i hallen. Att pedagogerna själva sällan vistades i detta utrymme menar hon bidrog till känslan av att hallen var ett rum som inte värdesattes. Ändå visade sig hallen vara det rum som barnen under observationerna oftast vistades i, trots att miljön var pedagogiskt oplanerad. Enligt både Davidsson (2008) och Eriksson Bergström (2013) var hallen det rum där barnen lekte flest egeninitierade lekar, vilket är något som Skolverket (2018) beskriver att barnen ska ges förutsättningar till. I Eriksson Bergströms (2013) studie framkom även att barnen upplevde hallen som en frizon, en plats där förskollärarna i förväg inte bestämt vad som skulle ske. Detta hävdar även Davidsson (2008) som belyser att barn upplever att hallen är en plats där de får vara för sig själva. Hon

skriver att det är en plats som inte enbart är till för av och påklädning och som en mötesplats mellan hemmet och förskolan. Barnen förändrar det förgivettagna med hallen och använder den som en plats där de kan komma undan lite för att inte bli störda i sin lek och kunna prata hemligheter med varandra. Denna undanskymda plats visar Skolinspektionens (2016) granskning är ett riskfyllt utrymme där barn kan klättra, trilla och hoppa, de nämner även att det kan förekomma konfliktsituationer som barnen lämnas att själva lösa. Anledningen till att utrymmet ses som riskfyllt är att pedagogerna inte ständigt kan ha full uppsikt över barnen när de vistas där.

På en förskola kunde barn röra sig fritt i hela huset och besöka flera utrymmen/ rum där personalen sällan närvarade. I förekommande fall hade personalen varken uppsikt över skötrummet eller hallen trots att barnen ofta och under långa stunder vistades där (Skolinspektionen, 2016, s. 14).

När pedagoger inte alltid lyckas ge barnen total uppsyn argumenterar de för att detta inte är acceptabelt eftersom det kan leda till allvarliga konsekvenser för barnen. I granskningen undersöktes 196 förskolor i syfte att kartlägga förskolepersonals arbete med bland annat trygghet och tillsyn. Det framkommer i granskningen att 47 av förskolorna uppvisade brister i hur de förmår hålla uppsyn över barnen i den fysiska miljön. Dock var det 80% av dessa som skattade sig själva högt när det gällde tillsyn över riskfyllda områden. Granskningen visar även att flera förskolechefer inte håller med Skolinspektionen om vad som är acceptabelt när det handlar om att hålla uppsyn över barnen. Förskolecheferna beskriver att pedagogerna inte ständigt kan hålla uppsikt och övervaka alla barn och de anser även att pedagogerna fördelar sig i utrymmena där det största behovet finns och att när pedagogerna känner sin barngrupp vet de vilka barn som klarar sig bra själva en stund. Detta påstår däremot Skolinspektionen kan tyda på att pedagogerna i granskningen bagatelliserar riskerna med en bristande uppsikt och att förskolorna behöver föra en diskussion om detta i arbetslagen. Vidare förklarar Skolinspektionen att barn inte får lämnas själva eftersom de behöver konstant uppsikt av vuxna, vilket miljön ibland kan begränsa. De beskriver ett exempel på hur en förskola, som innehöll flera mindre utrymmen som barnen använde sig av, hade löst detta problem genom att sätta upp grindar. Vi däremot funderar på vad dessa utrymmen eller frizoner kan möjliggöra för barnen.

I Skolinspektionens (2016) granskning undersöktes även 80 av de 196 förskolorna för att ta reda på hur de tar tillvara på hallens pedagogiska potentialer. Granskningen visar att det finns stora skillnader i pedagogers förhållningssätt och hur de ser på hallen som utrymme. På cirka 40 av de granskade förskolorna var lärande en av de saker

som var i fokus i hallens rutinsituationer. Skolinspektionen skriver att det är oroväckande att personalen inte tar tillvara på dessa rutinsituationer som tillfällen för lärande och utveckling. Förskolepersonalen i granskningen menar att de har reflekterat kring hallen som lärandemiljö men att verklighet ofta skiljer sig från teori och därför blir det en utmaning med lärande i hallen. Skolinspektionen för fram att de vill föra in mer lärande i hallen och på så sätt ta tillvara på de pedagogiska potentialerna. Vi funderar däremot på om potentialerna behöver innefatta ett förutbestämt lärande? Skolverket (2018) belyser att det viktigaste för barns utveckling och lärande är leken och att lek i sig själv är det viktigaste för barnen. Därför blir det tydligt för oss att det finns stora potentialer i hallen, inte bara inom lärande och utveckling utan även för barns lek och skapandet av deras frizon.

3.2 Lekmiljöer

“För barn är det lek i sig som är viktigt” (Skolverket, 2018, s. 8) så inleds det nytilkomna stycket om lek i förskolans läroplan. Vidare beskrivs att miljön ska uppmuntra till lek för att bekräfta lekens betydelse för barns välbefinnande, utveckling och lärande. Så vad är då lek och hur tar den plats i förskolans hall? Får barnen tillräckligt med tid och utrymme i förskolans verksamhet för att just leken i sig ska ses som betydelsefull, oberoende av vilket rum eller kontext den sker i? I läroplanen (Skolverket, 2018) nämns inte enskilda rum eller utrymmen som lämpar sig för lekaktiviteter men det nämns att leken ska ha en central plats i förskolan och att miljön ska främja lek. Davidsson (2008) skriver att ett rums materialitet har betydelse för om barnen väljer rummet eller inte, vad som händer när de är där och att det spelar roll för barnen hur rummet är organiserat eftersom det därmed begränsar eller stödjer det sociala samspelet. I sin studie visar hon att barnen främst väljer ett rum där de kan vara för sig själva och, beroende på vad de vill göra för aktivitet, drar sig till platser där de kan bestämma själva över sina lekar utan vuxnas inblandning och material som styr. Hallen är ett sådant rum där barnen i studien beskriver att de leker med saker de tagit med hemifrån och att de där kan komma undan för att få vara ifred och visa sina “förbjudna” saker för kompisarna. Dessa utrymmen benämner Sandberg och Vuorinen (2008) som platser för barns hemliga lekvärldar. De menar att barndomen är en tid för barnens hemliga platser och det är viktigt att då få vara för sig själv utan att de vuxna lägger sig i. Dessa avgränsade utrymmen kan för barn förknippas med känslan av att få bestämma över sig själv, att få klara sig själv och att få känslan av att ha något eget. Hallens användningsområde, enligt Sandberg och Vuorinen (2008) och Davidsson (2008), är intressant att diskutera i förhållande till att Nordin-Hultman (2004) inte ens räknar med hallen i förskolan som en pedagogisk yta.

Nordin-Hultman (2004) har undersökt hur tid, rum och material kan organiseras och vilka villkor barnen då ges för att skapa intressanta sammanhang och meningsfulla aktiviteter. Dessa regleringar utgör en styrning för vad barnen ska göra och påverkar då “[...] barnens egen kontroll och inflytande över tid, rum och aktiviteter” (a.a., s. 53). Dock avser hon att diskutera det pedagogiska materialet i de pedagogiska rummen och i hennes studie räknas inte hallen med som ett pedagogiskt rum. Enligt Socialstyrelsens riktlinjer (Jönköpings kommun, 2017) bör varje enskilt barn ha tillgång till en inomhusyta på 7,5 kvadratmeter att röra sig på och hallen ingår i dessa kvadratmeter. Vare sig det gäller lärande och utveckling, lek eller frizon så ska dessa kvadratmeter räknas in i den dagliga verksamheten medan vi har tolkat Skolinspektionen (2016) som att de gärna ser att barnen inte ska få tillträde till utrymmen där de inte är under vuxnas uppsikt.

Hur en förskolemiljö ska vara inredd är ofta förgivettagen och starkt traditionsburet enligt Nordin-Hultman (2004), vilket kan bidra till att rummet förblir oreflekterat. Men även om det finns en föreställning om vad rummet kan möjliggöra bidrar det alltid med något mer än vad vi tror. Miljön i ett rum förmedlar ett budskap om vilka aktiviteter och handlingar som lämpar sig där och rummet bär även upp diskursiva föreställningar. Vad är det då hallen kan bidra med som förskolans övriga rum inte bidrar med? Eriksson Bergström (2013) förklarar att det som skiljer hallen från förskolans övriga rum är ofta den institutionella karaktären och att rummet främst används som en sluss. Detta kan då innebära en avsaknad av leksaker och annat pedagogiskt material. Även pedagogernas ramar för hur hallen som rum kan användas av barnen beskrivs skilja sig från övriga rum på förskolan.

Eriksson Bergström (2013) anger i sin studie att barn upptäcker en bredare variation av handlingserbjudanden i material som är neutrala och inte statiskt utformade. Det vill säga material som inte styr barnens aktiviteter, utan kan bli vad som helst. Till exempel kan en vanlig stol bli en häst i en lek om ett stall. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) skriver att miljöns utformning sänder ut budskap om vad som förväntas ske där och att miljön innefattas av både fysiska och psykiska aspekter, med andra ord att utrymme, material och klimat samspelar med varandra. Vidare diskuterar de att miljön aldrig får vara statisk utan måste kunna förändras utefter vilka aktiviteter som sker och vad barnen har för intressen men även att barnen ska kunna använda och ha tillgång till alla utrymmen i förskolan. Dessa utrymmen kan enligt Öhman (2016) ses som barnens *lek miljö* där det är de vuxna som är ansvariga, men även barnen påverkar lekmiljön genom vilket lekklimat som råder. Hon

förklarar att det är de materiella och immateriella resurserna som utgör förskolans lekmiljö. Det immateriella innefattar exempelvis de normer, förväntningar och regler som råder.

3.3 Lekens magi

När pedagoger använder barns lek som ett medel för att uppnå något skriver Øksnes och Sundsdal (2016) att leken förmodligen slutar att vara *just* lek. Istället blir leken ett medel för pedagogerna att bidra till lärande för barnen, vilket är något som inte får ske utan det viktiga är att inse att leken har ett egenvärde i sig själv. "Leken är sitt eget speciella fenomen, mångfacetterad till sitt väsen och något som är helt befogat" (a.a., s. 50). De belyser att leken är ett fenomen som uttrycker sig på väldigt många olika sätt. Dock hävdar de att detta sällan syns i den pedagogiska litteraturen som handlar om just lek. De belyser även att pedagoger oftast har en benägenhet att uttrycka hur barns lek kan användas till utvecklande situationer. I lek läggs ofta för mycket fokus på det som egentligen är oviktigt vilket då indirekt bekostas av det viktiga, nämligen lekens egenvärde. Lek handlar inte om att förbereda barn för att lättare kunna skriva, läsa och räkna när de börjar skolan. "Lek [...] handlar om det som gör livet värt att leva" (a.a., s. 64).

Däremot finns det de som anser att leken är det viktigaste verktyget man som pedagog kan använda för barns lärande. I ett utvecklingspedagogiskt perspektiv kan pedagoger tillföra material, idéer och färdigheter för att förvandla vardagssituationer till lek där kunskap kan utvecklas, en kunskap som är förutbestämd av vuxna. Det som menas är att lärande inte är en effekt av leken "[...] utan lärandet är figuren och lek eller andra aktiviteter är arenor där barn får möjlighet att erfara det de förväntas lära sig" (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s. 223). De hävdar också, likt Øksnes och Sundsdal (2016), att barn leker för lekandets skull, men de anser att det är de vuxnas ansvar att ha en intention med vad barnet ska lära sig och kunna se när denna möjlighet öppnar sig. Detta synsätt på barns lek har Barnrättskommittén (2013) uppmärksammat och belyser att för många barn är ökade utbildningskrav en bidragande orsak till att de får allt mindre tid över till egeninitierad lek. I FN:s konvention om barns rättigheter (Unicef, 1989), som blir svensk lag i januari 2020, beskrivs i artikel 31 att barn har grundläggande rättigheter att få leka, att få vila och att få ha fritid. Barnrättskommittén (2013) har tagit fram en allmän kommentar om denna artikel på grund av att det finns ett behov av att förtydliga hur artikeln ska tolkas. Behovet grundar sig i en oro för att barns lek är hotad av vuxenstyrda aktiviteter där lärande och kunskap tar allt större plats och på så sätt ger mindre tid och utrymme till barns egna och spontana lek. Denna oro menar även Eidevald och Engdahl (2018) är befogad då de beskriver att det finns en

allmän syn på att leken blir viktig först när ett formaliserat lärande kan ske. De skriver att lek för sin egen skull har låg prioritering eftersom fokus ligger allt mer på lärande. Även Nilsson, Grankvist, Johansson, Thure och Ferholt (2018) beskriver hur förskollärare upplever ett visst "lärandetryck" i förskolan där fokus förskjuts allt mer från lek till undervisning. Dock anser de att förskollärare alltid har prioriterat lekens egenvärde men att den har blivit förgivettagen. De beskriver att förgivettagandet av leken kan vara en orsak till att inte teoretiskt kunna försvara lekens position och hur viktig den är för barns utveckling. Brønstad och Øksnes (2016) ifrågasätter "[...] om barnen verkligen ska behöva vara brickor i ett utbildningspolitiskt spel där det är kunskapsekonomin som styr" (s. 233). Även de diskuterar hur viktigt det är att se lekens egenvärde och att det viktigaste för barn är att de får leka för just lekandets skull och inte för att lära sig. I förskolans läroplan (Skolverket, 2018) står det beskrivet att grunden för barns välbefinnande, utveckling och lärande är just lek, vilket styrker hur betydelsefull leken är för barnen.

Barnrättskommittén (2013) belyser hur viktiga barns egeninitierade lekar är och hur de främjar deras motivation, den fysiska aktiviteten och deras utveckling av färdigheter. Lek och rekreation är livsviktigt för barnens hälsa och välbefinnande och stödjer även barnens fantasi, kreativitet och självförtroende. Glädjen och nöjet barnet upplever i leken ger leken sitt egenvärde. I leken förklarar de vidare att barnen erfar och utforskar världen de lever i, de testar sina idéer på olika sätt och därav kan de börja förstå och skapa sin sociala plats på jorden. Leken är livsviktig och grundläggande för barnens hela utveckling. De skriver att det som barnen själva hittar på, styr och bestämmer över kan benämnas som just barns lek. I motsats till detta visar Eidevald och Engdahl (2018) att det bland pedagoger i förskolan finns en utbredd syn på lek där de vuxna är de som styr vad barnen ska leka utifrån vad de anser att barn ska lära sig. Istället menar de att pedagogens roll för barnens lek handlar mycket om att kunna lyssna på barnens förslag och uppfatta deras signaler och då kunna vara flexibel med regler och ramar. De skriver även att pedagogens fantasi är viktig för att kunna tillföra material som får leken att växa. Internationellt sett finns det idag starka diskurser om vilken roll en förskollärare bör ha. Moss (2006) beskriver att dessa förväntningar är att förskolläraren ska vara en kunskapsförmedlare till barnen och förespråkar istället en förskollärare som medforskare, där meningsfullt, lyssnande, dialog, och tillåtande är ledande ord. Han diskuterar att många länder är i behov av en förändring av de rådande diskurserna om förskollärarens roll och synliggör samtidigt att många länder faktiskt kommit till denna insikt.

Även Knutsdotter Olofsson (2017) diskuterar förskollärarens roll, fast mer specifikt i förhållande till barns lekaktiviteter. Hon skriver att förskolläraren lätt kan hamna i

situationer där de antingen tar den styrande rollen eller tvärtemot - den passiva rollen och att svårigheten är att hitta balansen mellan dessa. Den vuxne är i början av barnets liv den bästa lekkompisen men efterhand blir jämnåriga lekkompisar allt viktigare. När hon pratar om lek beskrivs låtsasleken som "lekarnas lek". Det är den som har störst möjlighet att växa och utvecklas och hon förklarar att den kan bli komplex om den får utvecklas men även att den är känslig för påverkan. I denna lek spelar ofta barnet olika roller och familjeroller är de som framträder mest och sker oftast i form av olika vardagshändelser. Ju äldre barnen blir framträder oftare roller och karaktärer från olika sagor och filmer.

Hangaard Rasmussen (2016) belyser att det är viktigt att vuxna inte deltar i barns lek med ett förutbestämt syfte eftersom lekens egenvärde förlorar sin karaktär när kunskap kommer in som ett mål i leken. Vidare skriver han att lek inte verkar kunna förutbestämmas eller styras av yttre krafter och inte heller verkar den vara särskilt ordningsam. "Jag kan inte ens tänka på hur världen skulle se ut om den villkorslöshet och slumpmässighet som verkar prägla leken skulle försvinna och om allt som händer skulle vara välplanerat, utan lustfyllda sidosprång" (a.a., s. 72). Ett sätt att kunna leka med barnen på lekens egna villkor menar han är att pedagogen behöver bli intresserad av det barnen leker. När vuxna utgår från sina egna villkor och förutsättningar kan de vara delaktiga i leken utan att den förlorar sin karaktär. Vidare förklarar Hangaard Rasmussen att "Naturligtvis ska vuxna leka med barnen, men utan några avsikter. Det strider helt enkelt mot lekens självrefererande logik att göra leken till ett medel för något annat än leken själv" (s. 84).

3.4 Fantasi - en livsviktig funktion

Skolverket (2018) beskriver att lek stimulerar barn att bearbeta intryck, imitera och fantisera. De förklarar att leken stimulerar barns fantasi och inlevelse. Fantasi är något alla människor besitter och Vygotskij (1995) skriver att den kan användas till att "[...] operera hos det mänskliga sinnet" (s. 7). Han hävdar att för att förstå förbindelsen mellan fantasi och kreativitet måste man även veta om sambandet mellan fantasi och verklighet. Fantasi menar han är en del av verkligheten, en integrerad process, som är nödvändigt för människans realistiska tänkande. Därmed kan det vedertagna uttrycket att "barn inte kan skilja på fantasi och verklighet" förkastas. Nilsson, Grankvist, Johansson, Thure och Ferholt (2018) belyser hur fantasi och kreativitet är delar i en cyklisk process som är nödvändig för en människas tänkande och mänsklig tillväxt och utveckling.

Allt som omger oss skriver Vygotskij (1995) "[...] är en produkt av den mänskliga fantasin och det mänskliga skapande som bygger på denna fantasi" (s. 14). Han

menar att fantasin är lika viktigt vare sig du ska göra ett konstverk eller en vetenskaplig upptäckt. Denna kreativa förmåga bidrar till att människor kan sträva framåt och på så sätt förändra situationen de befinner sig i. Dessa kreativa processer kan ses i barns lekar och mycket tidigt i barns liv. I leken återskapar barnen mycket från det de varit med om och när de använder sin fantasi och kreativitet kan de skapa nya verkligheter genom att kombinera sina tidigare erfarenheter. Vygotskij belyser kreativitet som viktigt för barnets allmänna utveckling och mognad. Ju mer ett barn har sett, hört och upplevt desto rikare anses barnet vara på erfarenheter som i sin tur ger barnen större möjligheter till fantasi och kreativitet. När barnen använder olika material och förvandlar dem till det de behöver i leken, exempelvis när en käpp används som häst, beskriver Vygotskij det som transformationer. Dessa transformationer är väldigt viktiga livet igenom vilket Nitecki och Chung (2016) belyser och skriver att det finns stora fördelar med denna lek som måste vårdas, skyddas och ges plats. Detta eftersom barns lek där transformationerna sker är hotad av allt mer kunskapsinriktade aktiviteter som därmed begränsar barns möjligheter till egeninitierade lekar. För att skydda denna fantasifulla lek skriver de att barnen behöver tid för den fria leken, platser för privatliv, platser för sociala samspel och att pedagoger måste möta barnen i barnets intresse.

Leken innebär komplicerade mentala processer där barnen använder sin fantasi och kreativitet för att kunna transformera olika ting och rum till att bli det som behövs i leken (Vygotskij, 1995). Knutsdotter Olofsson (2017) förklarar att transformation är något som krävs för att kunna leka och används till att förvandla verkligheten till något den vanligtvis inte är. Hon beskriver att transformationerna och barnens inre föreställningar gör att barnen kan bli totalt hängivna i sin lekvärld som är förbunden med en tunn tråd till verkligheten. Vidare beskrivs att barnen omformar sin omgivning för att leken ska kunna nå sitt syfte. Det som ser ut som något vid första anblick är inte alltid vad det ser ut att vara, barnen blandar i leken här och nu med där och då och deras upplevelse av tidlöshet blir ofta synlig. I lekens ramar är fantasi och verklighet detsamma för barn men de har även väldigt lätt för att gå ut ur leken och in igen när de själva vill. Barn tvekar inte på vad som är fantasi och verklighet (a.a.).

3.5 Intra-aktiv pedagogik

Eftersom det framkommit att barnen upplever en frizon i förskolans hall funderar vi på vad det är som får denna upplevelse att infinna sig. Vilket material använder barnen när de söker sig till sin frizon och vilka normer och regler är med och påverkar lekaktiviteterna? För att kunna bidra med kunskap om hur materialiteter bidrar till barnens frizon i förskolans hall kommer vi att använda oss av vissa begrepp inom den intra-aktiva pedagogiken, som Lenz

Taguchi (2012) utvecklade från Karen Barads teori om agentisk-realism. Följande citat poängterar det som för oss är det väsentligaste från denna pedagogik som vi använt i studien:

Ting och material är inte passiva instrument eller verktyg som vi människor bestämmer oss för att använda, utan de är aktiva medaktörer som samarbetar och samhandlar med oss. [...] Alla dessa materiella ting (materialiteter) samhandlar med våra kroppar: vi gör något med dem och de gör också något med oss i våra pedagogiska praktiker (Lenz Taguchi, 2012, s. 9).

Lenz Taguchi beskriver att den intra-aktiva pedagogiken utgår från ett posthumanistiskt perspektiv där även det materiella ges ett värde. Hultman (2011) belyser att detta är något som är mycket viktigt eftersom det materiella är med och formar barns tillblivelseprocesser. Hon har uppmärksammat hur det materiella i en förskola ofta får en underordnad betydelse, i förhållande till människors påverkan, för vilka villkor barnet erbjuds för sitt subjektskapande. Hon kommer i sitt resultat fram till att icke-mänskliga materialiteter på en förskola är viktigt att uppmärksamma. Enligt Hultman är allt som händer påverkat av icke-mänskliga materialiteter och barn verkar befinna sig i intensiva, koncentrerade och ofta lustfyllda relationer med det icke-mänskliga materialet.

I den intra-aktiva pedagogiken beskriver Lenz Taguchi (2012) att olika *materialiteter* samhandlar med oss och allting runtomkring påverkar vem vi blir och vad som görs möjligt. De materialiteter som omger oss är inte passiva, de gör något med oss och våra kroppar. Det innefattar även de normer och förväntningar som finns i olika sammanhang och dessa benämns då som *materiellt-diskursiva* fenomen. Den icke-mänskliga materialiteten kallas för *performativa agenter* och innefattar de materiella saker som har kraft att förändra vårt varande och tänkande. När dessa materialiteter *samhandlar* med oss innebär det att något nytt skapas eller görs mellan mänskliga och icke-mänskliga deltagare vilket innebär att det får effekter för oss och dessa effekter benämns som *agens*. Agensen kan få saker att förändras och kunskap att bildas (a.a.) och enligt Hultman (2011) är förskolor fyllda av agens. För att förtydliga begreppen kan vi tänka oss ett barn som leker i hemvrån och lagar köttbullar och makaroner (agens) och då använder sig av glaskulor och flirtkulor (performativa agenter). Barnet vet att man får leka med kulorna men vet även att det finns vissa regler och ramar för hur de får användas (materiellt-diskursivt), exempelvis att man inte får stoppa glaskulorna i munnen. Effekterna av när materialiteterna (performativa agenter och det materiellt-diskursiva) samhandlar är det som benämns som agens.

4 METOD

För att kunna besvara våra frågeställningar har vi genomfört studien utifrån en kvalitativ metod med etnografisk ansats där insamlingen av data har skett genom deltagande observationer av barns lekaktiviteter i förskolans hall och genom informella samtal med barnen och pedagogerna. Nedan kommer vi beskriva våra val, varför vi gjort dem och varför de är relevanta för studien. Vi har även en utförlig beskrivning av studiens observerade hall för att läsaren ska få en förförståelse om vad vi presenterar senare i studien.

4.1 Metodval

Kvalitativ forskning gör att man kommer nära det fält man studerar och kan då ge en så detaljrik bild som möjligt av forskningsfältet (Denscombe, 2018). Vidare menas att forskaren i kvalitativa studier inte har “[...] någon större användning av standardiserade forskningsinstrument” (a.a., s. 25). Utifrån detta har vi valt att samla in data genom deltagande observationer och informella samtal med barnen och pedagogerna. Dock är vi medvetna om att vi som studentforskare, med våra personliga erfarenheter, troligtvis har påverkat resultatet.

Vi befann oss i barnens vardag under en viss tid vid upprepade tillfällen och använde oss av olika metoder. Detta innebär att vi genomförde en minietnografisk studie med en selektivt återkommande form, vilket innebär att ett specifikt fenomen studeras vid flera tillfällen (Roos, 2014). Detta skriver hon kan göras på kortare tid och lämpar sig därför för uppsatsskrivande. Lalander (2015) förklarar att en grundförutsättning för en etnografisk studie är att försöka närma sig den andres perspektiv genom att vara ute på fältet där det som ska undersökas finns. Genom att både delta och observera samtidigt menar han att man får en bättre förståelse för vad som sker och kan på så sätt ge en mer rättvis bild av aktiviteten. En nackdel med etnografi enligt Roos (2014) är att man som forskare har svårt att vara objektiv eftersom ens egna värderingar påverkar resultatet.

Vi har i studien försökt närma oss barnens perspektiv på de lekaktiviteter som utspelade sig i hallen. Därför deltog vi i förskolans verksamhet under upprepade tillfällen samt genomförde informella samtal med barnen. Informella samtal beskriver Bengtsson och Hägglund (2014) som ”samtal i farten” och menar att dessa utifrån deras erfarenheter gör det enklare att utforska det som är integrerat i verksamheten. Samtalet sker då i sin rätta kontext och det blir ett naturligare sammanhang. När samtalen sker i pågående aktiviteter och

forskaren anpassar sig till situationen beskriver de att barnen blev mer motiverade att prata med dem. Som studentforskare trodde vi att det kunde bli ett störningsmoment att föra anteckningar under samtalet och valde därför att spela in några av dessa samtal i ljud för att kunna vara närvarande i både aktiviteten och samtalet.

För att samla in datamaterialet använde vi oss av deltagande observation, som är en diskret form av datainsamlingsmetod. När man använder sig av deltagande observation är det främst tre aspekter som man utgår ifrån; att man får ett *inifrånperspektiv*, att man *tillhandahåller djup och detaljer* och att man *bevarar den naturliga miljön* (Denscombe, 2018). Genom att delta i barnens vardag på förskolan under fyra dagar närmade vi oss ett inifrånperspektiv. Genom att vi använde oss av olika datainsamlingsmetoder och att vi var på plats tillsammans med barnen under en period har vi delvis kunnat tillhandahålla djup och detaljer i den insamlade datan. Eftersom vi utgick från barnens naturliga vardag och inte tillförde något, förutom oss själva, hoppas vi ha bevarat den naturliga miljön för barnen. Lalander (2015) belyser vikten av att få tillträde till fältet för att kunna vara en del av barnens vardagsliv på förskolan. Innan observationerna påbörjas behöver man först få barnens acceptans och gärna lära känna dem litegrann. I och med att vi spenderade en dag på avdelningen tillsammans med barnen innan vi påbörjade våra observationer upplever vi att vi fick tillträde till barnens fält på förskolan.

Under tiden som vi observerade använde vi oss av fältanteckningar, spaltdokumentation och ljudinspelning som stöd för att komma ihåg dagens lekaktiviteter och samtal kring dem. Fältanteckningen skrev vi efter själva observationen för att minnas helheten och spaltdokumentationerna hjälpte oss att fokusera och mer detaljrikt kunna analysera lekaktiviteterna. Skolverket (2015) skriver att spaltdokumentationer kan göras mer innehållsrika om barnen får delge sina reflektioner om den observerade aktiviteten. Eftersom vi samtalade med barnen under eller i direkt anslutning av observationen av en lekaktivitet fick vi en större förståelse för vad som skett, sett ur barnens perspektiv. Några av dessa samtal spelades in i ljud för att sedan transkriberas och kopplas ihop med spaltdokumentationen för lekaktiviteten. Att spela in ljud kan enligt Bjørndal (2005) möjliggöra för observatören att få syn på sådant som annars skulle gått förlorat. I spaltdokumentationen förde vi in pedagogernas reflektioner kring lekaktiviteterna och vilka materialiteter de tror kan ha påverkat dessa.

Denscombe (2018) nämner att man som observatör inte kan skriva anteckningar under tiden som observationen pågår utan att det bör göras efteråt eftersom man stör den naturliga miljön. Vi hade detta i åtanke och försökte föra anteckningarna i ett så naturligt sammanhang som möjligt för att inte avvika för mycket från vad övriga pedagoger gjorde.

4.2 Urval

Vi genomförde observationerna på en avdelning där åldern på barnen var mellan tre och fem år. Detta val grundade sig på att vi ville få en tydligare bild av barnens lekaktiviteter genom att barnen själva, genom verbal kommunikation, kunde förmedla vad som hänt. På avdelningen fanns det 22 barn och där arbetade två förskollärare och två barnskötare. I studien benämner vi dem som pedagoger. Förskolan vi besökte låg i en förort till en mellanstor stad i Sverige.

Vi valde denna förskola eftersom vi redan var bekanta med personalen på förskolan och därför kunde fokusera på att lära känna barnen på avdelningen istället. Det var ett tidseffektivt alternativ. Därför baseras studien på ett bekvämlighetsurval, vilket kan beskrivas som att vi som studentforskare väljer det alternativ som ligger oss närmst till hands och som blir mest fördelaktigt för oss. Denscombe (2018) beskriver att bekvämlighetsurval görs eftersom forskaren ofta har begränsade resurser och för att det ska gå snabbt och enkelt.

4.3 Genomförande

Tidigt i vår studie kontaktade vi en förskola vars pedagoger vi känner sedan innan. Vi informerade dem om vårt syfte med studien och frågade hur de ställde sig till att bli observerade under ett antal dagar. Detta såg de som ett roligt projekt och vi var väldigt välkomna. Efter att vi pratat med förskollärarna på avdelningen hörde vi av oss via mejl till förskolechefen på enheten, som gav oss sitt godkännande.

Eftersom vi visste att vi ville observera barns lekaktiviteter var det viktigt för oss att skicka ut samtyckeslapparna (se bilaga 1 & 2) i tidigt skede till både vårdnadshavare och pedagogerna, särskilt för att vårdnadshavarna skulle ha tid på sig att återlämna dem till förskolan. Alla vårdnadshavare gav sitt samtycke och vi kunde starta vår studie som planerat enligt vår tidsplan.

Vi bekantade oss med barnen genom att vara delaktiga i verksamheten under en hel dag, veckan innan vi startade vår observation. Under den här dagen presenterade vi oss för barnen och svarade på deras frågor och berättade varför vi var där och att de själva fick bestämma om de ville vara med eller inte. Vi presenterade oss och hälsade på de vårdnadshavare vi träffade och övrig personal. Genom att göra detta hävdar Lalander (2015) att forskaren kan få tillträde till fältet. Under denna dag satte vi även upp ett informationsbrev (se bilaga 3). Vi frågade även pedagogerna på avdelningen hur de vanligtvis strukturerade upp verksamheten för att vi på ett så effektivt sätt som möjligt skulle kunna genomföra våra observationer.

Vi förberedde oss inför våra observationer genom att göra en mall för spaltdokumentation (se bilaga 4) som utgick från studiens syfte och frågeställningar. Vi hade även två spalter för barnens och pedagogernas beskrivningar kring lekaktiviteten. För att enkelt kunna spela in samtalen med barnen hade vi våra mobiltelefoner lättillgängliga.

Vår första observationsdag utgick vi från att vara på avdelningen mellan klockan 8.20 till 15.00. Under barnens utevistelse på förmiddagen och efter mellanmålet satte vi oss ned och reflekterade, förde fältanteckningar och påbörjade vår analys av det insamlade datamaterialet och började finna händelser kopplade till våra teoretiska begrepp; materialitet, samhandling, performativa agenter och agens. När vi analyserat på eftermiddagen framkom det att det utspelade sig ytterst lite lekaktiviteter i hallen på eftermiddagen och vi valde därför att endast observera på förmiddagarna de kommande två dagarna. Vi dokumenterade totalt 14 styck observationer denna dag, varav endast 5 styck var lekaktiviteter. Längden på observationerna denna dag var ganska korta. Varje enskild observation varade ungefär mellan cirka 2 minuter till cirka 7 minuter vardera.

Andra och tredje observationsdagarna gick till på samma sätt som första dagen, fast endast under tiderna 8.20 till 10.00. Andra dagen dokumenterade vi totalt 13 styck observationer, varav 9 styck var lekaktiviteter. Tredje dagen dokumenterade vi totalt 6 styck observationer, varav 5 styck var lekaktiviteter. Även under både dag två och dag tre varierade längderna på observationerna men vad som skiljde sig från dag ett var att det utspelade sig färre lekaktiviteter men att de höll sig längre tidsmässigt. Dessa dagar varade varje enskild observation mellan cirka 5 minuter till cirka 30 minuter.

4.3.1 Hallens utformning

För en helhetsbild och benämning av de observerade utrymmena och tillhörande material, se bilaga 5.

När vi kom in genom den glasade ytterdörren möttes vi först av ett mindre rum som kallades för entré. In till hallen var en vägg med en glasruta och en dörr som gick att stänga. På ytterdörren, dörren och fönstret in till hallen satt informationslappar till vårdnadshavarna. När vi gick in genom nästa dörr kom vi till det rum som vi kommer att kalla för *hallen*. Hallen var nästan kvadratisk, stor, rymlig och kändes välkomnande. I hallen fanns det totalt fem dörröppningar. Längs med väggarna hade barnen sina hyllor och krokare där de hängde ytterkläder, skor, extrakläder och sina saker de tagit med sig hemifrån. På varje hylla satt ett foto på barnen och deras namn. Det var endast två väggar som inte täcktes av barnens kläder. På den ena väggen satt barnens teckningar av larver och fjärilar samt en ljusslinga runt

dem. På den andra väggen satt en digital fotoram och en whiteboardtavla där pedagogerna skrev upp vad som hänt under dagen. Denna vägg hade ett fönster och under fönstret fanns det ett skoställ som pedagogerna använde. Under den digitala fotoramen fanns en sittbänk som vi kommer att kalla för *den lilla bänken*. Mitt i rummet stod en bänk som var täckt med vaxduk. Den användes exempelvis som sittbänk och avlastningsyta eller ett ställe att lägga kvarglömda kläder på, den här bänken kommer vi att kalla för *den stora bänken*. På golvet stod det en *rullpall* som pedagogerna använde när de hjälpte barnen med olika saker. Pedagogerna flyttade runt på rullpallen under dagarna medan allt annat material som tillhörde förskolan var statiskt. I angränsning till hallen fanns ett skötrum som även fungerade som förvaringsutrymme åt barnens gummistövlar, toalettartiklar och extrakläder. Det sista rummet som angränsade till hallen var *det stora rummet*. Det var där barnen åt alla måltider och hade bland annat bokhörna och konstruktionslek. Det rummet hade i sin tur två rum i angränsning, ateljén och galaxrummet.

4.4 Databearbetning och analys

För att analysera vårt insamlade datamaterial har vi använt oss av Rennstam och Wästerfors (2015) analysmetod som utgår ifrån tre grundläggande arbetssätt; *sortera*, *reducera* och *argumentera*. Detta gjorde vi med hjälp av våra teoretiska begrepp. Vi har under våra observationstillfällen upprepade gånger analyserat och fortlöpande sorterat datamaterialet med färgkoder som underlättade vidare bearbetning av datamaterialet, vilket även Roos (2014) skriver är viktigt i en minietnografisk studie. Forskaren ifrågasätter då det som framkommit för att komma framåt och göra nya tolkningar och observationer. Att detta behöver diskuteras är viktigt för att inte tappa barnens perspektiv och inte avvika från forskningsfrågorna.

Att reducera datamaterialet hjälpte till att skapa en koncentration och skärpa i det vi har undersökt. De exempel vi funnit intressanta och givande sparades i redueringen där vi försökte få en så bred variation som möjligt av lekaktiviteter. Enligt Rennstam och Wästerfors (2015) är det viktigt att tänka på att det inte är mängden data, utan variationen, som kan utveckla ny kunskap. Sorteringen av observationerna gjordes med hjälp av färgade post-it lappar. Varje lekaktivitet fick olika post-it lappar som vi sedan reducerade genom att endast spara sådana lekaktiviteter som berörde vår studie. Sorteringen och redueringen gjorde att vi kunde finna relevanta lekaktiviteter utifrån våra teoretiska begrepp, vilka användes för att gå vidare till argumenteringen. Argumenteringen av det som framkom i det utvalda datamaterialet bidrog till att dialogen mellan dessa lekaktiviteter och det som presenterades i kapitel 3 kunde påbörjas.

4.5 Tillförlitlighet

För att ha en tillförlitlig studie så finns det fyra delkriterier att uppfylla inom begreppet tillförlitlighet; *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och *en möjlighet att styrka och konfirmera*. Dessa fyra delkriterier förklaras enligt följande av Bryman (2018);

- trovärdighet är det som framkommer av forskarens beskrivningar av en social verklighet och att man som forskare följer de regler som finns men även att man ger tillbaka resultatet till de som deltagit i studien.
- med överförbarhet menas att man skapar en så djup och tät beskrivning som möjligt av sitt resultat för att andra ska kunna bedöma hur pass överförbar insamlad data är till en annan miljö.
- för att skapa en pålitlig studie krävs det att man hela tiden granskar sitt pågående arbete och att man hela tiden kan redogöra för alla faser i forskningsprocessen.
- med möjlighet att styrka och konfirmera menas att forskaren ”försöker säkerställa att han eller hon agerat i god tro” (a.a., s. 470).

Vi har inte kunnat vara en fluga på väggen när vi observerat utan vi har troligtvis varit med och påverkat vad som hände, Roos (2014) förklarar att man som etnograf inte kan vara objektiv. Vi reflekterade kring om barnen skulle vara mer intresserade av oss som observatörer än om hallen som rum om vi satt på en pall i hallen under tiden vi observerade. Därför var vi med barnen inne på avdelningen för att se om de rörde sig ut mot hallen.

Vi har hela tiden haft vårt syfte och frågeställningar i åtanke vid förberedelse och datainsamling för att studien skulle bli så trovärdig som möjligt, vilket även Roos (2014) hävdar. Vi samtalade även med barnen om de lekaktiviteter vi observerade för att trovärdigheten skulle öka. Detta kompletterade vi med pedagogernas reflektioner kring lekaktiviteten. Vi pratade med barnen om vad vi skulle titta på och vad vi skulle ha det till och att de fick bestämma själva om de ville vara med eller inte.

I slutändan vet vi att studiens resultat inte kan generaliseras men det är heller inte vår mening, vårt mål är istället att bidra med kunskap till en diskussion om hur hallen kan användas i lekrelaterade situationer och hur materialiteter i hallen kan påverka detta.

4.6 Etiska aspekter

I studien utgick vi från Vetenskapsrådet (2002) fyra allmänna huvudkrav på forskning. Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Enligt dessa huvudkrav har de vi observerar och samtalar med rätt till att själva bestämma om de vill vara med eller inte, samt att de mitt i studien kan välja att avbryta sitt deltagande (Christoffersen & Johannessen, 2015). När vi använde oss av dessa fyra huvudkrav så meddelade vi i förväg våra informanter om vad dessa krav innebar genom att lämna ut samtyckeslappar innan vår etnografiska studie påbörjades. Vi pratade även om detta med barnen på ett förståeligt sätt i samband med att vi presenterade oss innan vi startade vår observation. Vi frågade även barnen fortlöpande om det gick bra att vi var med när de lekte.

5 RESULTAT

I det här kapitlet kommer vi att presentera det resultat som framkommit ur analysen av datamaterialet. När vi presenterar vårt resultat använder vi oss av de teoretiska begreppen materialitet, samhandling, performativa agenter och agens. Vårt resultat svarar på studiens frågeställningar om vad och hur barnen leker i förskolans hall och vilka materialiteter de använder sig av och på vilket sätt.

5.1 Hallens diskursiva ramar

Under våra samtal med avdelningens pedagoger framkom att hallen främst användes som lugn mötesplats med vårdnadshavarna och att pedagogerna medvetet inte “pedagogiserade” miljön, det vill säga att de medvetet valde att inte införa undervisningssituationer eller lekmaterial i hallen. För pedagogerna var det självklart att barnen hade tillgång till hallen vid den spontana egeninitierade leken. De berättade att de värderade barnens spontana och egeninitierade lek högt och såg värdet för lärandet i denna lek. En pedagog uttryckte sig såhär:

Vi försöker alltid låta dem leka ostört, att liksom leken inte blir störd. Ibland kanske vi tillför något material om det behövs eller om de frågar om det men man har ju alltid ett litet rövöra så vi ser och hör vad de gör.

Vidare berättade de att barnen utvecklade så mycket mer när de fick leka ostört, utan pedagoger som stör, även om de uttryckte att de ofta kunde vara med i leken. En annan aspekt som var intressant var att de vid några tillfällen hoppade över en planerad samling när barnen hade en pågående lek i hallen. Det visade sig även att pedagogerna var flexibla vid fruktstunden och efterföljande påklädning och utevistelse. Detta observerade vi när barnen vid ett tillfälle hade kommit igång med en restaurang- och affärslek, vilken beskrivs senare i texten. Pedagogerna lät då barnen fortsätta sin lek istället för att avbryta och gå ut. De fick istället äta sin frukt när det passade dem och efter det antingen fortsätta leken eller klä på sig och gå ut.

Pedagogerna hade inte reflekterat över varför eller vilka lekar som ägde rum i hallen, utan så länge de kunde minnas hade leken alltid funnits där. I anslutning till en lekaktivitet, som handlade om att åka bil till olika ställen, samtalade vi med en pedagog som uttryckte sig på följande vis:

Att åka bil någonstans känns så himla vanligt här. Barnen har gjort det i flera år. Vi har faktiskt inte reflekterat så mycket kring varför de gör det. De reser liksom, det är en pågående lek där de äldre är de som lär de yngre, det bara rullar på. Det är en kul lek och det är blandade åldrar på de som är med i leken.

Pedagogerna berättade att de hade vissa ramar för hur materialet i hallen fick användas, de ville inte kalla det för regler eftersom ramarna var flexibla men barnen visste att de till exempel inte fick stå upp på rullpallarna. Dessa ramar förklarar Lenz Taguchi (2012) är de materiellt-diskursiva som ingår i materialiteterna som samhandlar med oss och på så sätt får olika effekter för vad som sker.

Utifrån tidigare erfarenheter så kunde pedagogerna i studien jämföra sin egen hall med andra hallar. En pedagog beskrev en hall som inte användes av barnen till lek och menade att den var mer "avskalad och opersonlig". Barnen fick sällan vistas i den hallen utan de vuxnas uppsikt och rullpallarna ställdes alltid undan då de ansågs som farliga. Upplevelsen av hallen som opersonlig och avskalad beskriver även Eriksson Bergström (2013) i sin studie. Vidare reflekterade pedagogerna i vår studie över varför barnen på deras avdelning lekte mer egeninitierade lekar i hallen, än vad de upplevt att barn gör på andra förskolor. Kunde det vara för att deras miljö i hallen var mer inbjudande för att de gjort den mer "personlig och mysig". De funderade på om det var teckningarna på väggen, ljusslingan och det öppna klimatet som gjorde att barnen tyckte om att vara där.

5.2 De performativa agenternas förvandling

Det material som användes i samband med lek, eller för all del, det material som gjorde att lek uppstod i hallen är det som Lenz Taguchi (2012) kallar för performativa agenter. De performativa agenterna är de icke-mänskliga materialiteterna som i studien visade sig vara rullpallarna, bänkarna och skedarna med mera. När dessa materialiteter samhandlar med varandra händer något och det kallas då för agens. I vårt fall är det leken, och allt vad den innefattar, som blir agensen. I nedanstående observerade lekaktivitet blir det tydligt vad som menas med performativa agenter, materialiteter och agens.

Tre flickor leker tillsammans i hallen. De använder både den lilla och den stora bänken som bilar och som rattar använder de rullpallarna med skedar som bilnycklar. De åker till Leoslekland med "bilarna" och följande händelse utspelar sig:

Flicka 1 & 3: "Nu är vi framme på Leos" Flickorna kliver av bilen och går in i månrummet och flicka 2 fortsätter att köra.

Flicka 2: *“Nu går jag in på Leos också”* Flickan stänger av sin bil med nyckeln och går nu också in i månrummet. Där leker de ca 1 minut och kommer sedan ut till hallen igen.

Flicka 3: *“Jag tog då din nyckel”* Flickan tar nyckeln från rullpallen som står vid den stora bänken.

Flicka 2: *“Då går jag till nästa bil”* Flickan går till den lilla bänken och sätter sig.

Flicka 1: *“Jag med, i racerfart”* Flickan springer till lilla bänken och sätter sig.

Flicka 3 går in i månrummet igen men kommer strax ut igen och sätter sig i den lediga bilen (stora bänken).

Flicka 1: *“Då körde jag på din bil, jättebårt”* Flickan låter som gasande bil och gör ett kraschljud.

Flicka 3: *“Jag, och jag svimmade då”* Flickan lägger sig på golvet.

Flicka 2: *“Då ringer jag din mamma”* Flickan tar sin hand mot örat och ringer.

Flicka 2 går ut till pedagogerna i det andra intilliggande rummet och berättar att flicka 3 blivit sjuk för hon har blivit påkörd. Hon berättar att hon behöver doktorväskan.

Pedagogen hämtar den och flicka 2 kommer ut till hallen igen. Alla flickorna går in i månrummet och leker doktor. Efter cirka 10 minuter kommer de ut ur rummet och hoppar upp på sina bilar igen. När vi pratade med barnen efter händelsen beskrev de det vi hade observerat. Nedan kommer ett utdrag ur ett ”samtal i farten”:

Ellen: *“När ni lekte i ballen innan, vad gjorde ni då?”*

Flicka 1: *“Vi lekte inget, bara doktor och att vi åkte bil och ambulans. Vi åkte ju till Leoslekland.”*

Flicka 3: *“Och jag svimmade ju när jag blev påkörd”*

I denna observation ses tydligt att det är bänkarna, rullpallarna, skedarna och flickans hand som är de performativa agenterna och att det i samhandlingen med de tre flickorna, hallens utformning och det öppna klimatet (materialiteterna) som en lek uppstår, en agens skapas.

I en annan lekaktivitet, som vi visar i nästa stycke, framkom att barnen gärna använde sina egna tillhörigheter i leken i samband med hallen. Sakerna som barnen tog från sina hyllor förvandlades till något annat, vilken Knutsdotter Olofsson (2017) kallar för transformation.

En pojke leker i hallen tillsammans med två andra barn. De leker affär och restaurang på den stora bänken med tomma matförpackningar och burkar som de tagit med sig ut från månrummet. Pojken ser sin snuttefilt på sin hylla och lyser upp! Han tar den från hyllan och springer in i det stora rummet för att fråga en pedagog om han får använda den att tvätta bordet med.

Pedagog: "Njaa, blir den inte smutsig då?" Pedagogen tittar finurligt på pojken.

Pojke: "Ne det blir den inte! Vi leker restaurang" Pojken skrattar och nästan studsar på stället.

Pedagog: "Ja, okej då". Pedagogen skrattar och tittar på sina kollegor.

Pojken springer ut i hallen igen och fortsätter sin restauranglek tillsammans med de två andra barnen. Nu använder han sin snuttefilt till att tvätta bordet på restaurangen (den stora bänken i mitten av hallen).

Efter en stund kommer två flickor ut i hallen och frågar om de får vara med, det får de och leken fortsätter. Efter några minuter ser den ena flickan att pojken har sin snuttefilt och drar direkt ner sin snuttefilt, modell större, från sin hylla. Hon dansar runt lite med den sen slänger hon den över axlarna och säger nöjt "Jag har en regnkappa på mig!"

I denna observation ser vi att de performativa agenterna transformeras till något som de inte är i den vardagliga kontexten. Pojkens snuttefilt förvandlas till en trasa att torka med och flickans snuttefilt förvandlas till en regnkappa. Inget av de andra barnen reagerar på att pojkens och flickans snuttefilar inte alls är snuttefilar längre, utan något som transformerats naturligt och som nu ingår i leken, utan att bli ifrågasatt.

5.3 Fantas(t)i(sk)lek

I alla observationer och "samtal i farten" fann vi att gränsen var diffus i barnens lekar om vad som var fantasi och vad som var verklighet. Fantasi, som fenomen på förskolan, var något som uppmuntrades och pedagogerna var tillåtande när barnen lekte egeninitierade lekar och fantasin blomstrade. I ett samtal mellan oss och pedagogerna om hallen som barnens frizon uttryckte sig en pedagog såhär: "Hallen är som att gå till skogen, materiallös". Med detta förklarade pedagogerna att det bara är fantasin som sätter gränser där, det finns inget material som berättar för barnen vad som ska göras eller hur de förväntas bete sig. I samtalet mellan pedagogerna pratade de om hallen och skogen som "kravlösa" och jämförde hallens *frizon*känsla med skogens *fribets*känsla, att det infinner sig en annan sinnesstämning, en rofylld känsla i kroppen. Hur denna frizonkänsla kommer till uttryck visar sig i följande observation där tre pojkar leker superhjältar i förskolans hall. Vi ser även hur det materiellt-diskursiva påverkar denna lek genom pedagogernas flexibla ramar för hallens användningsområde.

Två pojkar (1 & 2) går bredvid varandra på väg ut från det stora rummet mot hallen. De går jättesakta med pyttesmå steg och säger upprepade gånger under tiden "titta hur fort jag springer!". När de kommer ut i hallen ansluter ytterligare en pojke (3) som kommer

från skötrummet i full fart och ropar "racersnabb, racersnabb!" och börjar springa runt den stora bänken. Pojke 1 och pojke 2 börjar också springa runt den stora bänken och de tre barnen skrattar med varandra. Efter några varv bromsade pojkarna in för att gå in till det stora rummet där mellanmålet skulle serveras. Vid mellanmålet fortsatte pojkarna prata en liten stund om hur racersnabba de var. Efter observationen frågade vi pojkarna vad det var de lekte i hallen varav pojke 3 svarade: "Sprang racerfort, jag va en riktig superhjälte!" och de andra två pojkarna höll med.

När han sa det blev vi förvånade eftersom både vår och pedagogens tolkning av situationen var att de var snabba racerbilar. När vi efteråt samtalade med en pedagog beskrev hen händelsen såhär:

Vi hade lika gärna kunnat stoppa den här leken men vi försöker vara lite flexibla med våra regler, eller ramar kallar vi ju det, beroende på situation till situation. Här såg vi ju att han hade nåt på g! Klart man blir nyfiken på vad det är han gör.

Nedan beskrivs en annan observation av en lekaktivitet, som utspelade sig i bakgrunden av den tidigare beskrivna restaurang- och affärsleken, där vi såg vi hur en flicka lekte att hon var en tjur. Genom att använda sin fantasi och kreativitet kunde hon komma in i de andra barnens redan pågående lek.

Restaurang- och affärsleken är i full gång och det är många barn som är inblandade, de springer mellan månrummet och hallen för att hämta och lämna olika material. Plötsligt kommer en flicka snabbt krypande på alla fyra ut från månrummet och frustar åt barnen i hallen. Barnen som leker i hallen börjar skratta och skrika "En tjur! Aaah, spring!" Ett annat barn tittar på det barn som agerar affärsbiträde och säger "Det är en tjur i affären, chefen!". Sedan börjar nästan alla barn springa runt den stora bänken och flickan, som leker att hon är en tjur, jagar dem. Efter några varv krypandes runt bänken går tjuren in i månrummet igen och affärsleken fortsätter i hallen, som att inget hade hänt.

6 DISKUSSION

Eftersom syftet med studien är att bidra med kunskaper om hur förskolans hall kan ses som barnens frizon har vi genom resultatanalysen kunnat se att det finns olika faktorer som spelar in för att barnen ska kunna skapa sin frizon i förskolans hall för de egeninitierade lekaktiviteterna. Det leder oss vidare in på hallens materialiteter - vilka diskurser som råder i hallen, vilket material som finns där och hur allting samhandlar med varandra och på så sätt skapar agens. I nedanstående stycke kommer vi att diskutera resultatet i förhållande till tidigare forskning och de metodval vi gjort som vi tror har varit avgörande för studiens resultat. Vi kommer även att ge förslag på vidare forskning som kan bidra med kunskap om det som väckt vår nyfikenhet under studiens gång.

6.1 Resultatdiskussion

Det viktigaste som framkom vid analysen av det insamlade datamaterialet var att pedagogerna gav barnen tid, utrymme, frihet och förtroende för att de skulle få möjlighet att utveckla sina egeninitierade lekar i förskolans hall. Pedagogerna beskrev att de värderade lekens egenvärde högt och likt Øksnes och Sundsdal (2016) menade de att den egeninitierade leken i sig är lärande nog, utan styrning från de vuxna som riktar barnens uppmärksamhet mot något som anses mer värdefullt. Detta synsätt kan ställas i motsättning till det Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) beskriver och de belyser att det då är de vuxnas ansvar att kunna se när möjligheter för lärande visar sig och att det är i leken sådana tillfällen oftast uppkommer och då bör tillvaratas. Medan pedagogerna i vår studie ansåg att de fick in planerat lärande i många andra situationer under en dag på förskolan och menade att den egeninitierade leken "låter man vara så länge den fungerar". Detta kan ställas i kontrast till den oro som finns om det växande problemet med att pedagoger vill få in allt mer undervisning i barnens vardag på förskolan och på så sätt undantränger barns egna lekar (Eidevald & Engdahl, 2018; Nilsson, Grankvist, Johansson, Thure & Ferholt, 2018; Barnrättskommittén, 2013). Därför blev det tydligt för oss i vår studie hur viktig och självklar den egeninitierade leken var och hur högt dess egenvärde prioriterades av pedagogerna på förskolan.

I vår studie framkommer det att pedagogerna inte hade reflekterat över hallen som barnens frizon men att de i våra samtal jämförde hallen med skogen, ett kravlöst utrymme där barnen kunde spela ut sina fantasier och låta kreativiteten skapa möjligheter. Lund Fasting (2016) har i sin forskning konstaterat precis det som pedagogerna i vår studie beskriver; att

skogen är kravlös och inte tillrättalagd vilket bidrar till mer kreativa och fantasifulla lekar. Vidare kunde vi se att pedagogernas diskursiva ramar för vilka aktiviteter som fick ske i hallen påverkades av att de tillsammans i arbetslaget hade reflekterat kring att använda ordet *ramar* istället för *regler*. Flexibla ramar är en förutsättning för att barnens lek ska kunna växa enligt Eidevald och Engdahl (2018) och pedagogerna beskrev sina ramar som flexibla. Vi kunde se att denna flexibilitet gav barnen frihet och förtroende och på så sätt gavs barnen utrymme för sina egeninitierade lekar. I vårt resultat förtydligas detta när de tre pojkarna sprang i hallen och lekte superhjältar, och hur pedagogen då tøjde på ramen om att inte springa inomhus. Eriksson Bergström (2013) beskriver detta och menar att pedagogernas diskursiva ramar skapar ett utrymme för vilka handlingserbjudande som blir möjliga för barnen. Nordin-Hultman (2004) pratar om detta som att ett rum bär upp olika diskursiva föreställningar som påverkar vad som görs möjligt i ett rum. Detta skriver Öhman (2016) påverkar förskolans lekmiljö och använder ordet immateriella resurser.

Något annat som framkom var hur pedagogernas organisering av dagen även spelade en stor roll för hur barnen kunde utveckla sina egeninitierade lekar. Även Eidevald och Engdahl (2018) anser att om bara barnen ges tid och möjlighet lär de sig att leka. Vi såg vid flera tillfällen att pedagogerna planerade om dagsschemat för att barnens pågående lekar istället kunde få fortsätta och blomstra. Som exempel kunde de avstå från att ha samling på förmiddagen när de såg att barnen var i full gång med en lek. Ett annat exempel var när de lät barnen fortsätta sina lekar men att pedagogerna stack in sitt huvud i dörröppningen och sa att frukten var framdukad, istället för att avbryta barnens lek så fick de avsluta leken i sin egen takt eller komma tillbaka till leken när de ätit sin frukt. Nordin-Hultman (2004) förklarar att hur tiden på förskolan organiseras styr vilka villkor barnen ges för att kunna leka det de själva vill under dagarna och Eidevald och Engdahl (2018) skriver att "när barnen går in i leken utan styrning, kan vad som helst hända" (s. 51). Likt Øksnes och Sundsdal (2016) beskrev pedagogerna i vår studie att lekens egenvärde har stor betydelse för barns utveckling. Vi kan ana att pedagogerna hade den finkänslighet som enligt Eidevald och Engdahl (2018) krävs för att kunna komma in i leken utan att lekens magi förstörs. Pedagogerna beskrev att lika viktigt som det är *att* delta i barnens lek är det lika viktigt att *inte* delta och menade då att pedagogens roll blir att låta leken pågå utan störningsmoment. Detta blev synligt i situationer när pedagogerna ibland stängde dörren in till månrummet när de visste att många vårdnadshavare skulle hämta sina barn och visste att det skulle störa leken eller när de satte stopp för barn som ville ansluta till en pågående lek. Något som vid första anblick kan ses som lite elakt men som egentligen hade en pedagogisk tanke som gynnade de redan lekande barnen. Pedagogerna

beskrev detta som ett sätt att låta de redan lekande barnen stanna i den komplexitet som en lek faktiskt innebär.

[...] lek inrymmer komplicerade mentala processer där barn kan bortse från intrycken från verkligheten och låta fantasin och kreativiteten transformera tingen och världen till vad som behövs i leken. Tid och rum får en annan innebörd i lekens värld, och i leken befinner sig barnen i ett förändrat medvetandetillstånd och kan glömma bort sig själva. Människan lär sig att leka, om tillfälle ges (Eidevald & Engdahl, 2018, s. 51–52).

Med tanke på vad som sägs ovan och i citatet kan vi förstå att barnen kunde använda hallen och dess materialiteter för att göra den till sin frizon. Våra egna tolkningar av begreppet frizon, i denna kontext, är att det är en plats där barnen går från att vara ett familjebarn till ett förskolebarn och att barnet då på något sätt svävar däremellan. Hallens ramar och regler kan i detta mellanrum upplevas diffusa eftersom det inte finns så tydliga förväntningar och inget som talar om för dem hur de ska bete sig och hur de ska göra saker.

I studien har vi kunnat se att barnen har tagit hallen och gjort den till sin. Kreativiteten transformerar de performativa agenterna för att de ska passa in i lekarna som har utformats utifrån den fantasi som barnen har. Knutsdotter Olofsson (2017) förklarar att allting som ingår i leken går att transformera. I leken där flickorna körde bilar till olika ställen kunde vi se att hallen var en form av en performativ agent i lekens begynnelse för att barnen skulle kunna transportera sig från ett ställe till ett annat, vilket Davidsson (2008) styrker när hon beskriver hallen som en plats där barnen kan komma undan lite och inte bli störda i sin lek. Hon påstår att barnen då förändrar det förgivettagna med hallen och att hallen i sig själv är transformersbar och användningsbar i en lekaktivitet. I alla observerade lekaktiviteter använde barnen sina tidigare erfarenheter och skapade nya situationer vilket Vygotskij (1995) beskriver att barnen gör i sina lekar där de återskapar sådant som de varit med om. Genom sin fantasi och kreativitet omvandlar och kombinerar barnen sina erfarenheter för att skapa nya verkligheter. Att fantasin är ett viktigt redskap för att leken ska ta fart tar vi nästan för givet men Vygotskij menar att fantasin är lika viktig i livets alla faser, inte bara i lekens olika uttryck, fantasin är redskapet som gör oss människor kreativa. Att barnen i vår studie hade gott om fantasi rådde det inget tvivel om och vi såg i flera lekaktiviteter att deras fantasi och kreativitet skapade nya möjligheter för dem att transformera olika föremål till något som de vanligtvis inte var. Vi såg till exempel en snuttefilt bli en trasa, en annan snuttefilt blev en regnkappa, bänkar blev till bilar och rullpallar blev till rattar.

I vårt resultat beskrivs en annan hall som ”avskalad och opersonlig” där barnen inte lekte så ofta och rullpallarna alltid ställdes undan för de ansågs som riskfyllda. Likt

Skolinspektionen (2016) kan vi anta att pedagogerna på den avdelningen tyckte att hallen var ett oövervakat utrymme som innebar risker för barnens trygghet. Å ena sidan kan vi se detta förhållningssätt som omsorg i form av att de är rädda om barnen men å andra sidan ser vi det som en förminskad tillit till barnen och att de hade mindre förtroende till vad barnen var kapabla att klara av. I den observerade hallen kunde vi däremot se att pedagogerna hade gett barnen de verktyg de behövde för att kunna hantera dessa material som Skolinspektionen anser som riskfyllda och vi kunde konstatera, både genom observationerna och samtalen, att pedagogerna hade ett stort förtroende för barnen. Det fanns en ömsesidig respekt mellan pedagogerna, barnen och det materiella som mynnade ut i de flexibla diskursiva ramarna som avsåg hallen.

Vidare kan vi inte låta bli att fundera på om det i grund och botten är de flexibla ramarna som skapar ett så flexibelt utrymme som hallen i studien ändå var och om det var pedagogernas förhållningssätt som gjorde att barnen verkade känna sig så fria i sina lekar där. Kan det även vara hallen som mellanrum, där barnet går från att vara familjebarn till förskolebarn, som möjliggjorde att barnen vågade tänja på hallens diskursiva ramar? Har barnen någon slags känsla av att hallen är deras frizon där ramar och regler är diffusa? I våra samtal med pedagogerna framkom det att barnen inte leker med sina egna tillhörigheter inne på avdelningen men vi kunde konstatera att när det kom till lekarna i hallen så gällde inte samma ”regler” men pojken med snuttefilten kände ändå ett behov av att fråga om det var okej att leka med den. Ifrån våra egna erfarenheter vet vi att detta är en vanlig förekommande fråga i förskolans vardag och att det ofta svaras nej på frågan om barnen får leka med sina saker de tagit med sig hemifrån. Pedagogerna i studien förklarade för oss att barnen visste att de inte fick leka med sina egna saker under dagarna, men att det var okej att ha dem på morgonen eftersom det var ett sätt för barnen att känna sig trygga och så småningom starta upp en lek eller komma in i någon annans lek. De sa även att barnen självmant lade tillbaka sina saker när de inte längre kände ett behov av dem och att de sa även att de var nyfikna på vad som drev barnen till att använda något som de ”egentligen inte fick”.

Vi kan konstatera att nyfikna pedagoger leder till kreativa barn och det är i den kreativa processen som barnen känner sig fria, när de får leka för lekandets skull, när de inte känner av några krav från omgivningen som berättar för dem vad de bör göra. Det ser vi tydligt i studiens resultat i exemplet med flickan som leker tjur. Flickan är i en kreativ process, hon har inga förväntningar på sig och leker tjur för sin egen skull. Det är först i samhandling med hallens materialiteter som leken förvandlas till något nytt och hon är inte längre ensam i sin lek. Vygotskij (1995) beskriver att barn har en förkärlek för överdrifter och att intryck från

verkligheten ändrar karaktär, antingen förminskas eller förstoras intrycken, för att barn vill se saker i ett förstorat skick. Hur skulle det annars kunna komma in en tjur i affären?

6.2 Metoddiskussion

I vårt arbete har vi använt oss av metoderna observation, spaltdokumentation, ”samtal i farten” och ljudinspelning. Nedan kommer vi att diskutera och reflektera kring våra val i förhållande till vilka positiva och negativa konsekvenser vi tycker de gav.

Som största del av vår datainsamling i studien har vi använt observation som metod. Vi har mestadels sett fördelar med observation som metod eftersom vi gjorde ett grundligt förarbete och lärde känna barnen på avdelningen innan det var dags för observationsstart. Vi kände att vi fick ett bra tillträde till fältet och barnen verkade acceptera oss snabbt som en del i förskolans gemenskap. Att barnen inte verkade se oss som ”vuxna observatörer” tror vi kan vara en bidragande faktor till att vi kunde observera deras lekaktiviteter. Vi upplevde inte att vi störde barnen nämnvärt. I samband med observationerna skrev vi ner det vi såg i spaltdokumentationer där varje observation numrerades för att kunna urskilja vad som var vad. Vi upplevde det som problematiskt att hinna skriva ner allt som hände och funderar på om det hade varit bra att spela in, antingen på film eller via ljudupptagning. Efter en sådan reflektion valde vi att i ljud spela in en observation som kom att bli cirka 30 minuter och kunde därigenom gå tillbaka och lyssna igen och på så sätt förstärka det vi hade observerat.

Våra ”samtal i farten” var från början menade att bli inspelade i ljud men vi insåg tidigt att vi inte var tillräckligt snabba för att hinna få fram mobiltelefonen för inspelning i samband med alla samtal med barnen. Dessutom blev mobiltelefonen ett störningsmoment för barnen de gånger vi tog fram den, eftersom de blev mer nyfikna på den än det vi frågade om. Därför gjorde vi ett aktivt val att skriva ner alla ”samtal i farten” så noggrant vi kunde istället för att fippla med mobiltelefonen. Ur dessa samtal framkom oftast det vi hade sett och tolkat i de observerade lekaktiviteterna, men vid enstaka tillfällen blev vi förvånade då vi trodde oss ha sett något annat. Med pedagogerna var det lättare att skriva ner våra ”samtal i farten” eftersom vi då kunde be dem upprepa sig eller att vi kunde reflektera tillsammans, det blev mer ett trevligt samtal om något vi precis hade upplevt. Vidare reflekterar vi om fokusgruppssamtal hade varit ett bra alternativ att använda som hade kunnat ge oss mer konkreta tankar och åsikter om de olika observationerna. Men vi funderade på om den spontana tanken skulle försvinna om vi inte pratade med pedagogerna i direkt anslutning till observationerna, eftersom de då kanske skulle tappa sitt naturliga sammanhang och kontext.

6.3 Vidare forskning

Denna studie har under tidens gång väckt många intressanta tankar hos oss om vad som skulle varit spännande att undersöka. En av dem är att vi är nyfikna på vad den här studien skulle kunna bidra med om den genomfördes på en småbarnsavdelning. Av vår egen erfarenhet vet vi att omsorgs- och säkerhetstänket där är mer av en beskyddande karaktär än på en syskonavdelning, men vi tänker att även barn i åldern 1–3 behöver få känna att de har tillgång till frizoner. Vi är nyfikna på hur pedagoger på en småbarnsavdelning ställer sig till begreppet frizon när det kommer till yngre barn.

Eftersom studien enbart är utförd på en förskola vore det även intressant att genomföra undersökningen på fler förskolor för att öka trovärdigheten och generaliserbarheten. Det vore intressant att se om resultatet blir detsamma eller skiljer sig åt och samtidigt kunna få syn på fler och andra aspekter som påverkar barns frizoner på förskolan.

Under studiens gång har vi funderat på om resultatet hade blivit annorlunda om vi filmat lekaktiviteterna i hallen istället för att vara deltagande observatörer. Hade barnen då sett andra performativa agenter som vi “stod i vägen för” eller blockerade för dem, genom vår närvaro? Hade filmningen kunnat leda till andra typer av agenser, eftersom barnen då hade fått vara själva i sina frizoner, som vi inte fick syn på i denna studie? Vi funderar även på vad vi hade kunnat få syn på angående hallen som barnens frizon på förskolan om vi hade haft fler och djupare samtal med barnen.

Avslutningsvis är vår förhoppning att denna studie kan bidra till diskussionen om hur barn kan ges möjligheter att skapa frizoner där de egeninitierade lekarna, med hjälp av fantasin och kreativiteten, kan blomma ut. För att behålla och värdesätta dessa frizoner behöver kollegor emellan diskutera om hur materialiteter påverkar barnens dag på förskolan. Vi ser vikten av att reflektera om hur ett materialöst, “icke pedagogiserat” rum, ett sådant som hallen, kan bidra till barnens lekaktiviteter på ett annat sätt än vad de andra rummen på förskolan kan. I studien har vi sett hur förskolans hall jämfördes med skogens kravlösa omgivning och vi hoppas kunna bidra till att pedagoger som arbetar i förskolan startar diskussioner om hallen, eftersom vi sett att den skapar stora möjligheter för barnens egeninitierade lekar.

7 REFERENSLISTA

- Barnrättskommittén. (2013). *Allmän kommentar till artikel 31*. Hämtad från <https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/allmanna-kommentarer/ak-17-om-barnets-ratt-till-vila-fritid-lek-och-rekreation.pdf>
- Bengtsson, K. & Hägglund, S. (2014). Barns samtal som kunskapskälla. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (1. uppl.). (s. 121–131). Stockholm, Sverige: Liber.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.). Stockholm, Sverige: Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (uppl. 3) Stockholm, Sverige: Liber.
- Brønstad, E-S & Øksnes, M. (2016). Leksakers värde. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. (s. 227–243). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Davidsson, B. (2008). Skolans olika rum och platser sett ur barns perspektiv. I I. Ärlemalm-Hagsér & A. Sandberg. (2008). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (1. uppl.). (s. 37–61). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (4. uppl.). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Eidevald, C. & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan. Omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Stockholm, Sverige: Liber.
- Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger: Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Pedagogiska institutionen). Hämtad från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:613213/FULLTEXT01.pdf>
- Hangaard Rasmussen, T. (2016). Det är väl bara på låtsas? En rundtur på en dansk förskola. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. (s. 67–84). Lund, Sverige: Studentlitteratur
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: Posthumanistiska perspektiv på subjektsskapande och materialitet i förskola/skola*. (Doktorsavhandling, Stockholms Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik).

- Jönköpings kommun. (2017). *Starta förskola eller annan undervisningslokal. Lagkrav och miljö- och hälsoskyddskontorets råd* [Broschyr].
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). *Den fria lekens pedagogik: teori och praktik om fantasileken*. (1. uppl.). Stockholm, Sverige: Liber
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G, Ahrne & P, Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2. uppl.). (s. 93–113). Stockholm, Sverige: Liber.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. (1. uppl.). Malmö, Sverige: Gleerups utbildning.
- Lund Fasting, M. (2016). Sjöjungfrun, djungellek och klättring. Ett fenomenologiskt-hermeneutiskt synsätt på lek. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. (s. 165–181). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. (Doktorsavhandling, Linköpings Universitet, Pedagogiska institutionen). Hämtad från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:613213/FULLTEXT01.pdf>
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: possibilities for re- envisioning the early childhood worker. *Contemporary issues in early childhood*, 7(1), 30-39.
- Nilsson, M., Grankvist, A., Johansson, E., Thure, J. & Ferholt, B. (2018). *Lek, lärande och lycka: lekande och utforskande i förskolan*. (1. uppl.). Malmö, Sverige: Gleerups.
- Nitecki, E. & Chung, M-H. (2016). Play as Place, A Safe Space for Young Children to Learn about the World. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 27–31.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. (1. uppl.). Stockholm, Sverige: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm, Sverige: Liber.
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningsätt i förskolans läroplan* (2. uppl.). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G, Ahrne & P, Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2. uppl.). (s. 220–236). Stockholm, Sverige: Liber.
- Roos, C. (2014). Att berätta om små barn - att göra en minietnografisk studie. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (1. uppl.). (s. 46–57). Stockholm, Sverige: Liber.

- Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2008). Barndomens lekmiljöer - förr och nu. I A. Sandberg (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Skolinspektionen. (2016). *Trygghet och lärande för barn under 3 år – en ögonblicksbild av förskolans vardag*. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/flygande-inspektioner/2016/16-02-forskolans-gruppstorlek.pdf>
- Skolverket. (2015). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation*. Stockholm, Sverige: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm, Sverige: Skolverket.
- Unicef. (1989). *Barnkonventionen – FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige. Hämtad från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#short>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer – inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm, Sverige: Elanders Gotab.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg, Sverige: Diados.
- Westlund, K. (2011). *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande: en demokratididaktisk studie*. (Licentiatavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen). Hämtad från <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/12262/Westlund%20muep.pdf>
- Öhman, M. (2016). Det viktigaste är att få leka. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. (s. 149–164). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2016). Lek – det som gör livet värt att leva!. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. (s. 45–66). Lund, Sverige: Studentlitteratur.

8 BILAGOR

Bilaga 1

Informerat samtycke

Katrine Karlsson och Ellen Stolpe genomför en studie i kursen Examensarbete inom ramen för förskolläraryrket vid Jönköping University. Övergripande fokus i studien är att undersöka pedagogiska och didaktiska frågor rörande förskolans policy och praktik. Mer specifikt handlar denna studie om att undersöka hur förskolors hall används som rum.

Katrine Karlsson och Ellen Stolpe genomför denna studie i syfte att (a) bidra till kunskap om förskolan och dess verksamhet; (b) få erfarenhet av att genomföra empirisk forskning inom utbildning och undervisning; och (c) fullgöra kraven för att bli examinerad från förskolläraryrket på Högskolan för Lärande och Kommunikation vid Jönköping University.

Om du accepterar att ditt barn får delta i denna studie kommer ditt barn att bli involverad i en eller flera av följande forskningsaktiviteter i förskolans lokaler:

_____ Bli observerad av studentforskaren när han/hon deltar i ordinarie förskoleaktiviteter.

_____ Samtalar med studentforskarna i informella individuella intervjuer.

_____ Samtalar med studentforskarna i informella gruppintervjuer.

All information som genereras kommer att avidentifieras vilket garanterar att ditt barn inte kan bli identifierat. Dessutom kommer all information som genereras förvaras på ett säkert sätt som förhindrar att det försvinner t ex genom stöld. Du har din fulla rätt att avbryta ditt barns deltagande och därmed ta tillbaka samtycke när som helst och av vilken orsak som helst.

Om du har frågor gällande den här undersökningen och/eller ditt deltagande, vänligen kontakta kursansvarig, Ann Ludvigsson (ann.ludvigsson@ju.se) eller examinator, Monica Nilsson (monica.nilsson@ju.se). Om du accepterar att ditt barn får delta, vänligen skriv under nedan.

Förälder/Vårdnadshavares kontaktinformation, telefon och/eller email:

_____ Datum _____

Underårig deltagares namn _____

_____ Förälder/Vårdnadshavares
signatur och namnförtydligande

Bilaga 2

Samtycke för vuxen till deltagande i studentforskning Förskollärarytbildningen – Examensarbete

Katrine Karlsson och Ellen Stolpe genomför en studie i kursen Examensarbete inom ramen för förskollärarytprogrammet vid Jönköping University. Övergripande fokus i studien är att undersöka pedagogiska och didaktiska frågor rörande förskolans policy och praktik. Mer specifikt handlar denna studie om att *få syn på hur förskolan använder sin hall*. Vi vill synliggöra och bidra med kunskap om hur förskollärares reflektioner och pedagogiska tankar påverkar användandet av hallen och dess utformning.

Katrine Karlsson och Ellen Stolpe genomför denna studie i syfte att (a) bidra till kunskap om förskolan och dess verksamhet; (b) få erfarenhet av att genomföra empirisk forskning inom utbildning och undervisning; och (c) fullgöra kraven för att bli examinerad från förskollärarytprogrammet på Högskolan för Lärande och Kommunikation vid Jönköping University.

Om du accepterar att delta i denna studie kommer du att bli tillfrågad om att delta i en eller flera av följande aktiviteter:

___ Delta i ett fokusgruppsamtal relaterat till forskningsämnet.

All information som genereras kommer att anonymiseras vilket garanterar att du inte kan bli identifierad. Dessutom kommer all information som genereras förvaras på ett säkert sätt som förhindrar att det försvinner t ex genom stöld.

Du har din fulla rätt att avbryta deltagande samt att ta tillbaka samtycke när som helst och utan några påföljder. Om du har frågor gällande den här undersökningen och/eller ditt deltagande, vänligen kontakta kursansvarig, Ann Ludvigsson (ann.ludvigsson@ju.se).

Om du accepterar att delta, vänligen skriv under nedan. Deltagarens kontaktinformation, telefon och/eller email: _____ Datum _____

Deltagarens signatur

Namnförtydligande

Studentens signatur

Namnförtydligande

Hej barn och vårdnadshavare!

Under den kommande veckan kommer vi att få förmånen att umgås med barnen på denna avdelning! Vi är två förskollärostudenterna från Jönköping University som nu har påbörjat vårt examensarbete.

Vi kommer att delta i verksamheten och observera vad barnen leker i förskolans hall. Vi kommer främst att vara här under förmiddagarna och eftermiddagarna. Observationen innebär att vi kommer titta på vad barnen leker och vilket material de använder sig av. Vi kommer även prata med barnen om vad de gör för att de ska få ge sin bild av vad de leker.

Vi kommer inte att fotografera barnen, utan vi kommer att använda oss av anteckningar och ljudupptagning. Allt insamlat material kommer att anonymiseras vilket betyder att ditt barn inte kan bli identifierat. Vi nämner inte vart vi genomför vår observation, några namn eller andra detaljer som på något sätt kan avslöja vart vi varit.

Utifrån de forskningsetiska principerna ska vårdnadshavare lämna sina samtycken då barn ingår i en studentstudie. Vill du av någon anledning att ditt barn INTE ska vara delaktig i observationen så säg till förskollärarna på avdelningen.

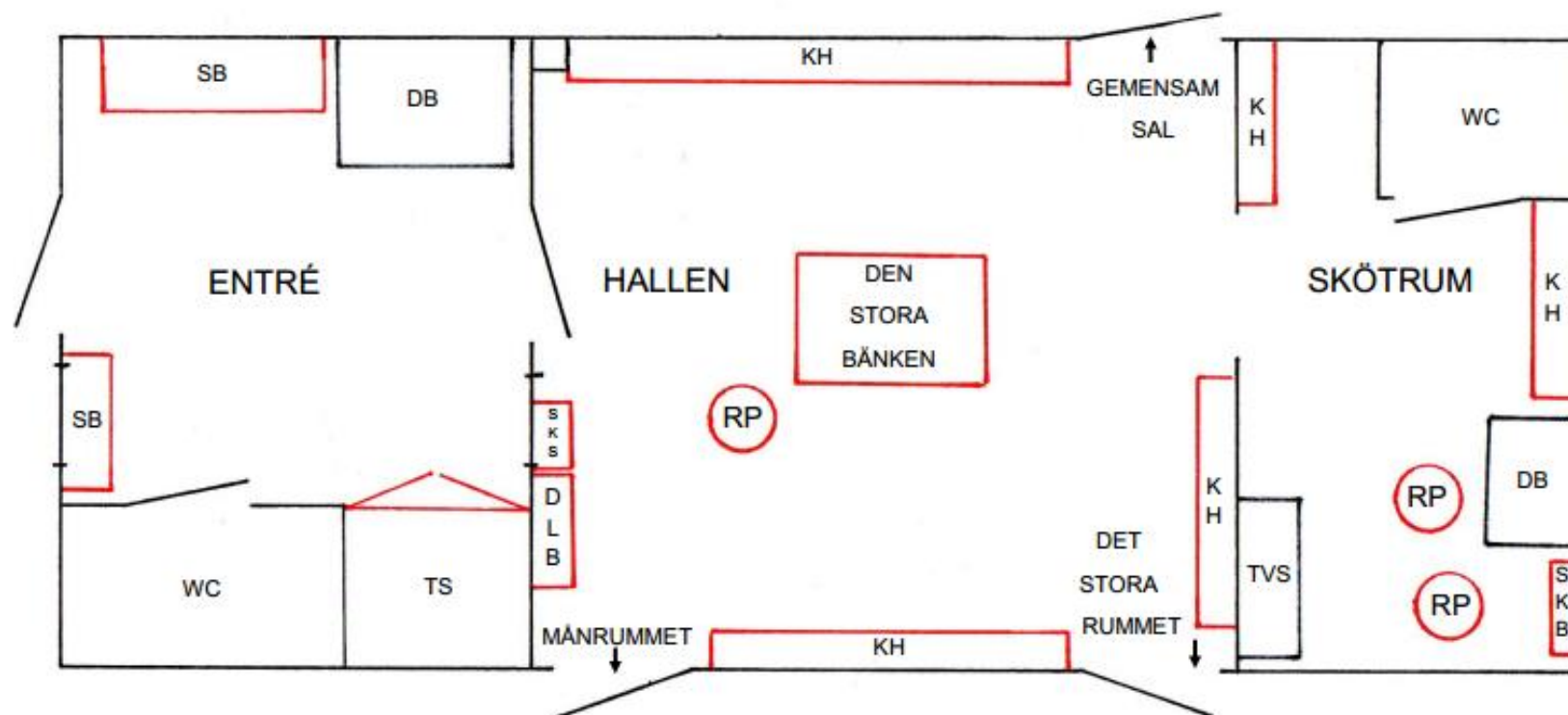
**TACK så mycket
på förhand!**

Med Vänliga Hälsningar
Katrine Karlsson & Ellen Stolpe



Bilaga 4

Nr:	Vad görs? Vilken aktivitet framkommer	Vad sägs? Verbal och kroppslig kommunikation.	Vilket material används?	Vad beskriver barnen att de gjorde?	Pedagogens reflektioner



Begreppsförklaringar:

DB - Diskbänk

DLB - Den lilla bänken

KH - Klädhylla

RP - Rullpall

SB - Sittbänk

SKB - Skötbord

SKS - Skoställ

TS - Torkskåp

TVS - Tvättstation

WC - Toalett