



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Självständigt arbete, Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i
fritidshem, 15 hp
HT 2022
Fakulteten för lärarutbildningar

På spaning efter den barninitierade fantasileken

En observationsstudie om leken i fritidshemmet

Arvid Eliasson
Ellinor Nyberg

Författare

Arvid Eliasson & Ellinor Nyberg

Titel

På spaning efter den barninitierade fantasileken
En observationsstudie om leken i fritidshemmet

Engelsk titel

On the lookout for the child-initiated fantasyplay
An observational study of play in the leisure center

Handledare

Lina Hellberg

Bedömande lärare

Maria Rosberg

Examinator

Sara Lenninger

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka leken på fritidshemmet vilket görs genom kvalitativa ostrukturerade observationer i fritidshemmets miljö. För att avgränsa studien har Ivy Schousboes lekmodell används som teoretiskt perspektiv, vilket riktade studiens fokus på den barninitierade *fantasileken*. Modellen utgår från tre sfärer som måste finnas med i fantasileken för att den ska påbörjas och pågå en stund. Genom analys av det empiriska materialet kunde fyra kategorier framställas gällande det som sker i den barninitierade fantasileken. Kategorierna behandlar pedagogens påverkan, lärandet i leken, det sociala i leken och lekens händelseförlopp. Resultatet av studien visar att barnen i den barninitierade fantasileken utvecklar sina sociala kompetenser, relationer, kunskaper och kreativitet. Vidare visar resultatet att pedagoger spelar en stor roll då de både kan stödja och begränsa fantasileken. Pedagoger behöver se över sitt agerande kopplat till leken då sfärerna rubbas när de interagerar med den barninitierade fantasileken.

Ämnesord

Fritidshem, Lek, Fantasi, Barninitierad, Lekmodell, Leksfärer

Förord

Innan ni läser vidare vill vi tacka ett antal personer som möjliggjorde genomförandet av studien. Vi vill framför allt tacka skolan och det fritidshem som tog emot oss när alla andra ignorerade våra mejl om vår studie. Vi vill också rikta ett stort tack till vår handledare Lina Hellberg, som haft ett stort engagemang för vår studie och stöttat oss under hela processen. Du har puttat på oss i uppförsbackar när "svackan" infunnit sig och gått bredvid när arbetet flutit på. Slutligen vill vi tacka varandra för ett gott samarbete med många sidospår och långa zoom-möten.

Arvid Eliassen & Ellinor Nyberg

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
1.1 Syfte	9
1.2 Forskningsfråga	9
1.3 Begreppslista	9
2. Forskningsöversikt	10
2.1 Tidigare forskning om lek	10
2.2 Lek och sociala relationer	12
2.3 Pedagogens roll	13
2.4 Lek som lärande	15
3. Teoretiskt perspektiv	17
3.1 Fiktionssfären	17
3.2 Regisfären	17
3.3 Realsfären	18
3.4 Lekmodell	18
4. Metod	19
4.1 Metodval	19
4.2 Urval	20
4.3 Genomförande	20
4.4 Etiska överväganden	22
4.5 Analys	22
4.6 Metodkritik	23
5. Resultat	24

5.1 Pedagogens påverkan	24
5.2 Lärandet i leken	27
5.3 Sociala leken	28
5.4 Lekens händelseförlopp	29
6. Resultatdiskussion	30
7. Diskussion	31
7.1 Vidare forskning	33
8. Referenser	34
Bilaga 1 - Missivbrev	39
Bilaga 2 - Informationsbrev till vårdnadshavare	40

1. Inledning

Under en eftermiddag på fritidshemmet kan det hända mycket. Det kan erbjudas aktiviteter såsom skapande, rörelse, digitalt lärande, utevistelse med mera.

Fritidshemmet ska genom bland annat lek främja fantasin och förmågan att lära tillsammans med andra (Skolverket, 2022).

Lek är något som idag är ett barns rättighet (Barnkonventionen, 2009), men synen på leken har förändrats mycket med tiden. Under antiken sågs leken som en aktivitet i väntan på vuxenlivet medan den på medeltiden pågick som en naturlig del i vardagen tillsammans med både barn och vuxna (Øksnes, 2011). Däremot var leken kontrollerad i form av lagar och förbud som kom från adeln och prästerskapet eftersom de ansåg att leken kunde delas upp i bra och dålig lek (Øksnes, 2011). I motsats till detta var leken för Jean-Jacques Rousseau något som vuxna inte skulle lägga sig i allt för mycket. Han ansåg att barn genom den fria leken skulle utvecklas till naturliga människor (Øksnes, 2011).

Före industrialismen sågs leken som en aktivitet som barn ägnade sig åt när de hade tid över från arbete och skola (Øksnes, 2011). I takt med att samhället förändrades, förändrades även synen på barn och deras fritid. När eftermiddagshemmen på 1930-talet tog över barnomsorgen ansågs leken vara viktig för barns möjlighet att träna den kognitiva förmågan och motoriska utvecklingen (Pihlgren & Rohlin, 2011). För att gynna deras utveckling hade de vuxna som uppgift att se till att barnen levde i en harmonisk uppväxtmiljö, detta för att barnen likt en planta skulle kunna utvecklas från frö till blomma (Pihlgren & Rohlin, 2011). Idag ses den fria leken som betydelsefull för alla barn bland annat för deras trivsel och sociala lärande (Lillemyr, 2016).

Fram till idag har flera olika sätt att se på leken framkommit (Lillemyr, 2016) och att lek bör ha plats i barns liv är de flesta eniga om (Ankerstjerne, 2015). Dock råder en diskussion kring begreppet den fria leken då vissa anser att leken ska få vara just fri, utan vuxen styrning, medan andra tycker att den styrda leken borde få mer plats (Ankerstjerne, 2015).

Lillemyr (2002) pekar på att lek kan kännetecknas genom att drivkraften i leken kommer från barnet själv. Därför ser han sambandet mellan lek och lärande som ett problem eftersom leken enligt honom är ett egenvärde och inte ett redskap för lärande. Alltså blir den vuxeninitierade leken ett problem enligt Lillemyr (2002) då leken inte kommer inifrån barnet. Däremot pekar tidigare forskning på att leken bland annat kan bidra till kunskap kring olika jämförelser (Christie, 2021), socialt samspel (Elfstrand & Lago, 2016) och förståelse för koncept och normer (Björklund & Palmer, 2019).

Under våra yrkesverksamma år har vi märkt att viss personal på fritidshemmet oroar sig när barn själva får bestämma över sin lek. Det kan då ha hänt att personal "ingriper" i leken för att styra den åt det håll som personalen i fråga anser vara "rätt" för att barnen ska utveckla vissa förmågor. Ett liknande exempel på detta tar Øksnes (2011) upp då hon beskriver en situation där två barn lekte mamma-pappa-barn. En pedagog uttryckte då sin oro över att dessa barn enbart valde denna typ av lek, oavsett om de befann sig inne eller ute. Øksnes (2011) som observerat barnen över lång tid kunde se variationer i leken trots att leken i pedagogens ögon var densamma. Hon fortsätter förklara att så kallad repetitiv lek ofta ses som något negativt. Detta kan i sin tur leda till att pedagogen bedömer den återkommande leken som något "onormalt" och då vill blanda sig i leken för att på så sätt lära barnen att leka "korrekt" eller för att på andra sätt åtgärda situationen (Øksnes, 2011).

Skolverket (2006) har tidigare varit kritisk till hur fritidshem förhåller sig till fria aktiviteter. På många fritidshem fick de fria aktiviteterna mycket utrymme men då utan tillräcklig utveckling av verksamheten på grund av utebliven planeringstid (Skolverket, 2006). En annan problematik kopplat till lek på fritidshemmet är osäkerheten kring hur och när pedagoger ska delta i elevernas lek men också att personal ofta saknar lärarutbildning och kompetens (Løndal & Greve, 2015).

Förhoppningen med studien är att fler inom skola och fritidshem får upp ögonen för den barnitierade fantasileken och effekterna av den. Enligt flera forskningsstudier har det framkommit att lek har en positiv effekt på barn men trots detta minskar lektiden (McKinney & Power, 2012). Fantasileken är ett sätt

för barn att utveckla självförtroende men också att lära känna sig själva (Lillemyr, 2013). Genom fantasileken kan barn även ge uttryck för och återuppleva känslor som annars inte skulle framkomma (Berg, 2016). Trots att den barninitierade fantasileken medför olika typer av positiva egenskaper finns en kunskapslucka inom området. Detta kan upplevas märkligt då fritidshemmets uppdrag bland annat är att främja fantasin hos eleverna genom lek (Skolverket, 2022) och därför är förhoppningen med denna studie att kunna skapa en förståelse för barnens magiska lekvärld.

Genom observation och efterföljande analys kan studien bidra med mer kunskap kring vad som sker i den barninitierade fantasileken i fritidshemmet. Detta för att i vårt kommande yrkesliv kunna lyfta fantasilekens egenskaper i fritidsverksamhetens miljöer.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka leken på fritidshemmet.

1.2 Forskningsfråga

- Vad sker i den barninitierade fantasileken på fritidshemmet?

1.3 Begreppslista

I listan nedan kommer begrepp som används i studien att förtydligas och förklaras för att ge läsaren en förståelse för dess innebörd i detta arbete.

- *Barninitierad fantasilek*, leken där barnen själva bestämmer över innehållet och lever sig in i roller.
- *Pedagog*, syftar till person som arbetar inom fritidsverksamheten.
- *Fritidshemmets miljöer*, de miljöer som barnen befinner sig i under deras vistelse på fritidshemmet.
- *Lekmodell*, en teoretisk modell som har ett fokus på den sociala fantasileken.

2. Forskningsöversikt

I följande del kommer forskning kopplat till lek på fritidshemmet att presenteras. Forskningen belyser många olika sätt som leken kan visa sig på i fritidshemmets verksamhet. Detta har delats upp i vad tidigare forskning säger om lek, leken ur barns perspektiv, sociala relationer, pedagogens roll samt lek som lärande. Eftersom lek kan tolkas på många olika sätt kommer det framkomma olika formuleringar på begreppet lek samt kommer benämningen på barn/elev som forskaren har använt sig av att kvarstå.

2.1 Tidigare forskning om lek

Redan på Aristoteles tid fanns tankar kring leken och Aristoteles själv ansåg att leken var något som barn skulle lära sig av (Øksnes, 2008). Detta är något som Øksnes (2008) i sin artikel påstår ligger i framkant med den moderna pedagogiken och att det länge saknats forskning inom området lek. Leken har tidigare setts som något naturligt och som inte behöver granskas vilket hon anser kan vara orsaken till avsaknaden av forskning (Øksnes, 2008). Tullgren (2004) har i sin forskning undersökt lekens reglerade frihet. Hon förklarar att barns lek och aktiviteter, som de väljer själva, inte alltid ses som "bra" då de inte lever upp till vad samhället ser som "goda barn" och därmed blivande "goda vuxna". Tullgren (2004) beskriver att det fria val som barn möter är fritt så länge de väljer det som anses vara rätt. Hon pekar på att friheten är begränsad och att pedagogernas uppgift genom vägledning är att se till att barn håller sig inom gränserna för vad som är rätt och fel. I styrningen av barnens fria val läggs fokus på deras framtid och kraven som kommer att ställas på dem (Tullgren, 2004).

Lekforskaren Sutton Smith (2008) har liknande tankar om leken. Han pekar på att många teorier om lek handlar om vuxnas behov av att organisera och kontrollera leken i stället för att försöka se vad som faktiskt händer när barn leker. Om barn däremot inte får leka kan nyfikenheten och kreativiteten enligt Christie (2021) minska och därför påverka den kognitiva utvecklingen. Detta problematiserar Holmberg och Kane (2020) vidare då de belyser leken som en naturlig väg för barn att lära sig och utvecklas genom att de befinner sig i den. I motsats till

Holmberg och Kane (2020) har Sutton Smith (2008) ett annat perspektiv där han beskriver den fantasifulla leken som hänsynslös med fokus på att ha roligt.

Tullgren (2004) förklarar Vygotskijs och den sociokulturella teorins syn på leken som barnets mest väsentliga aktivitet för att utveckla medvetande om världen. Hon lägger fram Vygotskijs tankar om att leken för barnet kan ses som en önskeuppfyllelse, där barnet kan utföra något som inte kan göras i verkligheten. Det kan till exempel ske genom att vara en brandman, astronaut eller en mamma. Barn leker dock inte uppfyllandet av personliga önskemål, exempelvis ett barn som inte får godis leker nödvändigtvis inte att det äter godis (Tullgren, 2004). I leken generaliserar barn vilket gör att de följer de normer och regler som är typiska för att anta en viss roll, till exempel rollen som *en* pappa och inte sin egen pappa.

2.3 Barn och lek

Lärares närvaro och ansvar, men också stöd och hjälp, är enligt barnen viktiga aspekter i lek (Lager, 2021). Däremot påpekar Hjelmér (2020) att den fria leken ofta förstås som ett tillvägagångssätt. Hon beskriver att barn tillåts att fritt välja vad de vill leka och med vem, i motsats till att vuxna vägleder. Genom att anta ett barnperspektiv tolkar vuxna barns upplevelser, vilket leder till att de färgas utifrån den vuxnes syn och erfarenheter (Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2013). För att få reda på hur barn tänker om leken behöver vuxna ta ett barns perspektiv, vilket representerar deras erfarenheter, uppfattningar och förståelser (Sommer et al., 2013). Utifrån ett barns perspektiv fick Hjorth (1996) reda på att barn leker för att det är roligt att leka. Detta tolkar hon utifrån ett barnperspektiv som att leken har ett "här och nu" värde för barnen där de leker för att pröva och utveckla sin personliga kompetens. Hon förklarar vidare att barn föredrar att leka med andra barn som besitter kunskapen att leka. Det kan å ena sidan handla om att barn som inte behärskar förmågan, som stör eller förstör, utesluts från leken. Å andra sidan kan det innebära att barn ibland undviker att leka med yngre barn då de saknar lekkompetens som de äldre barnen besitter (Hjorth, 1996). När det kommer till det fria i den "fria leken" handlar det ofta om att barn får möjlighet att välja vem eller vilka de vill leka med (Holmberg & Kane, 2020). I leken kan även

vuxna delta där barn uttrycker en önskan huruvida den vuxne ska förhålla sig till leken. Genom att till exempel klä ut sig och delta i leken, på samma premisser som barnen, kan leken bli ömsesidig. Barnen ges då utrymme till att pröva själva och läraren visar därmed tillit till barnens egna val (Lager, 2021). När barn får lov att välja vad de vill leka har det visat sig att det skiljer sig åt mellan könen. Genom intervjuer med barn framkommer det att flickor bland annat väljer rollek som aktivitet när de själva får välja, medan pojkar helst ägnar sig åt att leka med bilar, dinosaurier och konstruktionslek (Hjelmér, 2020).

2.2 Lek och sociala relationer

Ur ett forskningsperspektiv finns det en kunskapslucka kring hur sociala relationer påverkas i fritidshemmet vilket Elfstrand och Lago (2016) undersöker i sin forskningsstudie. De förklarar att fritidshemmet ses som en plats där eleverna har större möjligheter att fritt kunna agera och kommunicera med andra. Studien fokuserar på att studera elevers sociala relationer på fritidshem. Vidare lyfter de fritidshemmet som en plats där eleverna själva har möjlighet att välja vilka aktiviteter och sociala sammanhang de vill ingå i. Genom den möjligheten ges eleverna större kontroll över sina sociala relationer och det fria utrymmet.

När barn får lov att vara aktiva och fria är leken, enligt Tullgren (2004), en viktig aktivitet som ska stimulera, uppmuntra och upprätthållas. Fritidshemmets rutiner och regler kan begränsa elevers möjlighet till socialt samspel när en pågående aktivitet måste avbrytas, till exempel på grund av en samling (Elfstrand & Lago, 2016). Avsaknaden av sociala relationer kan begränsa leken genom att barn inte etablerat någon ny kontakt på fritidshemmet med de barn som inte ingår i deras klass (Elfstrand & Lago, 2016). De tar upp ett exempel där ett barn medvetet gör valet att inte delta i en pågående aktivitet med de som befinner sig på fritidshemmet då barnet inte känner dem så väl.

Tullgren (2004) påpekar att ur leken kan egenskaper som social kompetens frambringas och Sutton Smith (2008) poängterar att låtsasleken kan ses som starten för barns träning i sociala sammanhang. Han lyfter också att barns tidiga fantasilek kan forma barnet och bli en del av deras personlighet. Genom att

låtsasleken blir tillgänglig i barns uppväxt förbättras utvecklingen av det sociala livet och gör att barn bättre kan hantera vardagliga sociala relationer (Sutton Smith, 2008). Ett exempel ur fritidsverksamheten kan vara alla de sociala relationer som barn behöver möta och förhålla sig till (Elvstrand & Lago, 2016).

2.3 Pedagogens roll

Leken på svenska fritidshem är en stor del av verksamheten och styrs inte bara av barnen utan kan genomföras med eller utan pedagoger som leder (Haglund, 2009). Trots att leken är en stor del fick kommunerna i Sverige år 2006 kritik från Skolverket (2006) då de ansåg att den fria leken, där barn själva styr över regler och innehåll, inte var tillräckligt utvecklande för barnen i verksamheten.

Kane, Larsson & Ljusberg (2013) undersökte i sin forskningsrapport kring spänningen mellan barns fria lek och miljöns begränsningar. De valde genom fokusgruppsintervjuer låta pedagoger inom svenska och engelska fritidshem diskutera kring vilken roll pedagogen ska förhålla sig till i leken. De kom efter analysen fram till fyra olika pedagogiska positioner, didaktisk, process, mognad och kaotisk, vilka ger handlingsmöjligheter inom fältet lek. Den position som är relevant för pedagogens roll benämns som *kaotisk position*, vilket innebär att personalen drar sig undan och lämnar leken åt barnen själva (Kane et al., 2013). Ingen av fokusgrupperna tog upp denna typ av förhållningssätt i sina diskussioner och Kane et al. (2013) tolkar detta som att den kaotiska positionen inte anses höra till i en inlärningsmiljö, då den resultatstyrda miljön på fritidshem kan påverka detta.

Kane (2015) förklarar, i sin undersökning om lek inom skolbarnomsorgen, att när barn befinner sig i sin lek ska personalen inte ingripa eller störa leken, utan observera den på håll. Vidare beskrivs att pedagoger behöver hjälpa de barn som har svårt att komma in i en lek samt kunna bidra med något nytt till barnens lek om det behövs. Enligt Playwork Principles Scrutiny Group (PPSC) (2005) är pedagogens roll att skapa miljöer som barnen kan leka i. Detta motsätter sig Kane (2015) då hon istället lyfter att barn förväntas skapa sina egna platser att leka på men att pedagogerna ska vara stöttande i deras process.

Vidare i PPSCs (2005) ramverk beskrivs leken som en fri vald process som är personligt styrd och är motiverad av barnen. Det innebär att barnen själva bestämmer och kontrollerar syftet och innehållet i leken, där de följer sina egna idéer, intressen och insikter. Løndal och Greve (2015) instämmer med att leken i huvudsak ska vara organiserad av eleverna själva där pedagogerna kan hjälpa till genom att skapa rätt förutsättningar såsom tid, miljö och material. De förklarar vidare att elevernas spontana lek kan begränsas av olika regler som finns på fritidshemmet. Regler som kan stoppa upp leken på olika vis där det i deras exempel hämmar en klättringslek uppe på en lekstuga. Reglerna finns för att skydda eleverna där det i exemplet ovan förhindrar deras lek (Løndal & Greve, 2015). Här slits pedagogerna mellan att vara ansvariga för elevernas välmående samtidigt som de behöver ta hänsyn till deras integritet och delaktighet (Løndal & Greve, 2015). Detta problematiserar Haglund (2015) vidare i sin etnografiska studie då den fria leken gör att pedagogerna också behöver övervaka och ha kontroll över var barnen är. Det innebär i sin tur att den fria leken kommer med en hel del begränsningar i form av behov och kontroll (Haglund, 2015).

I likhet med Kane (2015) samt PPSC (2005) ser Lager (2018) att den fria leken kan gynnas av pedagogers inverkan. Hon har i sin studie observerat barns lek med leklådor. Leklådorna är framtagna av pedagoger och består av material som lockar till olika typer av rollekar såsom kök och restaurang samt cirkus. Tanken med leklådorna är att dessa ska skapa fler varianter i hur barn kan ta sig an den fria leken (Lager, 2018). I motsats till det positiva kring pedagogens roll i exemplet med leklådorna, kan pedagoger störa barnens lek på grund av fel antagande då de har svårigheter att förstå meningen med leken (Løndal & Greve, 2015). Detta kan jämföras med det Elfstrand och Lago (2016) tar upp i sin studie som tidigare nämnts. De observerade en situation där barn i den fria leken avgränsar sin lek genom att markera en gräns med kuddar. När ett annat barn söker tillträde i leken avvisas denne vid två tillfällen innan barnet ber en vuxen om hjälp. Det hela slutar i att den vuxne ser till att barnet får delta men att de andra barnen då slutar leka leken (Elfstrand & Lago, 2016). Detta problematiserar Tullgren (2004) vidare då hon skriver att pedagogerna kan avfärda en lek om det är så att de goda

egenskaperna som tillskrivits leken inte uppfylls. De goda egenskaperna har blivit en norm i stället för en beskrivning av lekens natur, där pedagogerna arbetar för att upprätthålla normen och motarbeta allt som bryter mot den (Tullgren, 2004).

Sammanfattningsvis kan pedagogens förhållningssätt till barns lek ha både positiv och negativ påverkan. Därför är det viktigt att pedagogernas bemötande och deltagande i barnens lek baseras på professionell kunskap för att fritidsverksamheten ska ha en god kvalitet (Løndal & Greve, 2015).

2.4 Lek som lärande

Synen på leken i fritidshemmet har sedan en tid tillbaka setts som något pedagogiskt som ska hjälpa barn att utveckla olika kvaliteter (Haglund, 2009). Christie (2021) förklarar att barn, från de är tre år gamla, lär sig från fri lek lika mycket som de lär sig från en planerad leksituation. Hon poängterar att barn ibland till och med lär sig mer under en egenvald lek. Hon beskriver vidare att barn genom all lek kan utveckla sin kreativitet, matematiska förmåga och sitt språk. I sin artikel lyfter Christie (2021) fram lärandet i leken genom jämförelser. De tre jämförelserna i lek benämner hon som social, händelser & föremål samt språklig.

Christie (2021) beskriver att den sociala jämförelsen kan ta sig uttryck i jämförandet av prestationer men också genom jämförandet av olika tankar. Ett barn som i en fantasilek bestämmer sig för att vara mamma kan behöva jämföra sin tanke med ett annat barn som också vill vara mamma. Detta kan relateras till Elfstrand och Lago (2016) och den avgränsade leksituation med kuddar där barn hade olika tankar om vilka som skulle delta. I stället för att göra situationen till ett lärande och vara ett stöd i jämförelsen av sina idéer tog pedagogen beslutet om vad som skulle ske (Elfstrand & Lago, 2016).

En annan jämförelse i leken lyfter Christie (2021) kan ske genom händelser och föremål. Detta kan tas i uttryck när barn utvecklar sina matematiska kunskaper genom att jämföra antal stenar med en kompis. Det kan även handla om hur barn jämför saker som liknar varandra, där de i sin fantasilek kan använda en banan som telefon då de två objekten har liknande form. Leken kan ses som en pådrivare

för jämförelse då den, oftast i större uträkning än andra aktiviteter, skapar impulser och möjligheter för barn att leta efter likheter runt omkring sig (Christie, 2021).

I likhet med Christies (2021) tankar kring jämförelse beskriver Björklund och Palmér (2019) en annan typ av jämförelse i leken där barn i en affärslek måste ha någon slags förförståelse för koncept och normer. Barn i leken kan då uppleva händelser som kan ske i en affär där de efteråt kan förändra sitt agerande och anpassa sig i praktiken (Björklund & Palmér, 2019). Att lära sig förmågan att anpassa sig är nödvändigt enligt Vygotskij (1995) som förklarar att denna förmåga utvecklas genom att hjärnan bevarar och upprepar tidigare erfarenheter. Barn jämför det de redan vet med händelserna i leken för att sedan ta med sig detta i verkligheten (Björklund & Palmér, 2019). Vygotskij (2016) beskriver även att människan utan sina tidigare erfarenheter inte hade haft någon fantasi.

Den språkliga jämförelsen handlar om att barn i leken kan höra ett och samma ord utan att veta vad det betyder och genom handling lära sig ordets betydelse. Ord som låter likadant men som har olika betydelser kan få barn att jämföra ordens likheter när de uppkommer i en leksituation (Christie, 2021). För att förtydliga den språkliga jämförelsen kan barn i en leksituation stöta på homonyma ord som "ren", "laga" eller "krona" som de jämför.

Slutligen förklarar Christie (2021) att debatten mellan lärandet i den styrda och fria leken är något komplex. Det har i vissa fall framkommit att jämförelse i den styrda leken är mer fördelaktig för lärandet i förhållande till den fria leken. Christie (2021) poängterar att barn i den styrda leken får fler möjligheter till jämförelser på grund av yttre faktorer såsom uppmaningar från vuxna. Detta beror på vad för frågor och uppmaningar som den vuxne framför då detta kan påverka den ytliga och djupa inlärningen (Christie, 2021). Även om den fria leken inte ger lika många möjligheter till jämförelser så kan den resultera i att barn lär sig förmågan att självständigt och av vana skapa alternativ som de jämför och testar (Christie, 2021).

I denna del har forskning kring lek framkommit och då lek är ett brett begrepp läggs fokus i denna studie på den barninitierade fantasileken. Detta ska förstås

som den lek som sker inom fritidshemmets miljöer där barn själva bestämmer över leken och dess innehåll.

3. Teoretiskt perspektiv

Utifrån syftet med studien tas utgångspunkt i Ivy Schousboes lekmodell där teorin avgränsar ett fokus till de områden som modellen beskriver. Teorin har ett fokus på den sociala fantasileken som kan ta sig i uttryck på olika sätt (Winter-Lindqvist, 2016). Modellen innefattar tre olika sfärer, *Fiktionssfären*, *Regisfären* och *Realsfären*, som måste finnas med i fantasileken för att den ska kunna påbörjas och pågå en stund (Winter-Lindqvist, 2016). Under observationen kan fantasileken lättare identifieras med hjälp av lekmodellen där den senare i analysen ger stöd för lekens struktur och barnens förhållningssätt till den.

3.1 Fiktionssfären

När barn befinner sig i fiktionssfären stöter de på olika problem, svårigheter eller uppgifter som de behöver lösa, till exempel att någon i familjen är sjuk eller att de ska försöka hitta en skatt (Winter-Lindqvist, 2016). I denna sfär går barn in i en slags fantasivärld och lever sig in i sina roller, där de tillsammans skapar en berättelse då olika karaktärer och fantasivarelser får vara med om olika händelser (Winter-Lindqvist, 2016). Något som barn också använder sig mycket av i fiktionssfären är dåtid i leken, till exempel att ett barn mitt i leken säger "Sen åkte vi hem till dig" (Winter-Lindqvist, 2016).

3.2 Regisfären

Genom regisfären organiseras leken, här finns en eller flera regissörer som skapar struktur över leken med en inledning, där barnen kommer överens om vem som är med eller inte med (Winter-Lindqvist, 2016). När leken väl är i gång justeras rollerna och händelserna kontinuerligt och barnen diskuterar och förhandlar med varandra för att tillsammans skapa en gemensam aktivitet (Winter-Lindqvist, 2016). Det är också vanligt att konflikter kan uppstå när barnen byter roller eller teman i leken (Winter-Lindqvist, 2016). I regisfären pratar ofta barn om sin lek i

nutid, till exempel “Nu är jag mamma i stället så är du pappa” (Winter-Lindqvist, 2016).

3.3 Realsfären

I realsfären fortsätter barns lek att ske med utgångspunkt i verkligheten (Winter-Lindqvist, 2016).

“Verklighetens betydelse för leken räknas ofta inte in i teorier om lek, utan det är ofta lekens fantasiinslag som betonas”
(Winter-Lindqvist, 2016, s. 93).

Om barnen är fast i leken anpassas deras agerande i förhållande till verkligheten, till exempel ett barn som leker delfin hoppar inte ner i en djup damm (Winter-Lindqvist, 2016). Miljön som barnen befinner sig i har en stark påverkan och influens på deras lek där en utklädningslåda med superhjältekläder kan uppmuntra till Marvel-lek, eller ett leksakskök som blir till en restaurang (Winter-Lindqvist, 2016).

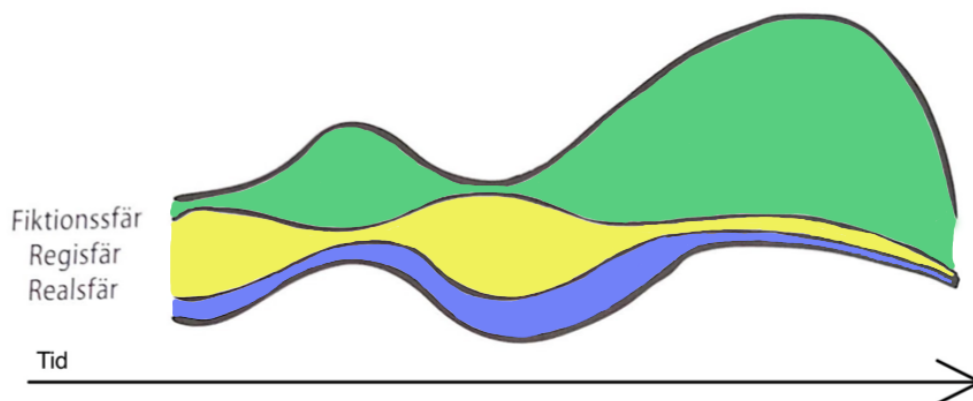
Barns kulturella erfarenheter spelar en stor roll i utspelandet av leken (Winter-Lindqvist, 2016). Om leken går ut på att vara en superhjälte från Marvel krävs det att barn har vissa förkunskaper kring vilka karaktärer som finns med (Winter-Lindqvist, 2016).

Genom att utgå från dessa sfärer i undersökningen är det lättare att besvara forskningsfrågan, då den ramar in innebörden av fantasileken vilket är det område som ska undersökas.

3.4 Lekmodell

Lekmodellens sfärer kan illustreras enligt figur 1 som visar hur sfärerna följer leken från början till slut. Sfärerna tar olika stor plats under lekens gång och illustreras i figuren med hjälp av olika färger. Illustrationen visar att regisfären (gul) är störst i början av barns fantasilek. Därefter får fiktionssfären (grön) större utrymme och när leken pågått en stund tar regisfären (gul) över för att exempelvis omfördela roller. I lekens slutskede har fiktionssfären (grön) som allra störst

utrymme tills leken tar slut. Under hela lekens förlopp är realsfären (blå) närvarande.



Figur 1. Schousboes lekmodell (Winter-Lindqvist, 2016, s. 92)

4. Metod

I denna del redogörs och motiveras de metodval som genomförts samt beskrivs urval, genomförande och etiska överväganden.

4.1 Metodval

I studien användes en kvalitativ metod som innefattade ostrukturerade observationer genom fältarbete i naturliga miljöer (Denscombe, 2018). De naturliga miljöerna i studien är kopplade till fritidsverksamheten och de miljöer som barnen vistas i där. För studiens relevans är det fördelaktigt att befinna sig i den miljö som barnen brukar vara i (Christoffersen & Johannessen, 2015) för att införskaffa giltig kunskap om barnens initierade fantasilek. Observationer är fördelaktiga vid inhämtning av information som berör beteenden och händelser i naturliga sammanhang (Patel & Davidson, 2019) och passar därför bra till studiens forskningsfråga. Ostrukturerad observation användes för att inhämta så mycket information som möjligt (Patel & Davidson, 2019) där fältanteckningar användes löpande under hela observationen. Anteckningarna skrevs för att dokumentera innehållet i barnens lek, vilken miljö de befann sig i och om pedagoger var närvarande (Patel & Davidsson, 2019).

För att få en mer detaljerad syn på vad som utspelade sig i barnens initierade fantasilek observerade båda författarna samma lek och förde löpande fältanteckningar. Dock gjordes valet att, vid några tillfällen, observera på varsitt håll. Som deltagande observatörer (Eliasson, 2018) var förhållningssättet till observationen med en låg grad av delaktighet, eftersom leken skulle vara på barnens initiativ och resultatet inte skulle påverkas. För att barnen skulle göras medvetna om att de blev observerade (Holme & Solvang, 1997) användes en hög grad av öppenhet (Bjørndal, 2005).

Efter att observationerna genomfördes renskrevs fältanteckningarna och jämfördes med varandra i direkt anslutning då allting var färskt i minnet (Holme & Solvang, 1997) eftersom arbetsminnet är begränsat (Säljö, 2017). Med hjälp av lekmodellen (Winter-Lindqvist, 2016) diskuterades resultaten av observationerna.

4.2 Urval

Observationen genomfördes på en skola som ingen av oss hade någon anknytning till för att inte ha några förkunskaper som kunde påverka resultatet.

Eftersom alla barn på fritidshemmet ska kunna delta i en lek användes ett slumpmässigt urval (Christoffersen & Johannessen, 2015). Slumpmässigt urval kan användas i kvalitativa undersökningar då informanterna är många till antalet och samtliga uppfyller kriteriet för att delta (Christoffersen & Johannessen, 2015). Det slumpmässiga urvalet gjordes genom observation av miljön som barnen befann sig i för att lokalisera var en möjlig fantasilek pågick för att sedan observera den.

4.3 Genomförande

Observationen genomfördes under två eftermiddagar á 2,5 timme på en F-6 skola där fritidshemmen är uppdelade årskursvis. Observationerna genomfördes delvis på skolgården som innefattade årskurs 1–3 men också på fritidsavdelningen för årskurs 2.

Observatörerna anlände till skolan och dess fritidshemsavdelning en timme innan fritidsverksamheten drog i gång. Väl på plats tog biträdande rektor emot och

visade runt på avdelningen och skolgården. Därefter presenterades observatörerna för personalen på fritidshemmet där en genomgång av dagens upplägg gick igenom. Barnen skulle vistas utomhus både före och efter mellanmålet och detta gav möjlighet att observera alla årskurser eftersom samtliga fritidsavdelningar var ute samtidigt.

I vanliga fall brukar inte avdelningen ha någon samling i anslutning till att de slutar skolan, men i och med att de skulle börja med en valfri aktivitet samlades barnen ihop för att delges information. Här gavs möjlighet till en presentation av observatörerna och syftet med vistelsen. Barnen fick sedan lov att delta i aktiviteten men också som pedagogen uttryckte, "leka fritt", på skolgården. Efter att ha skannat av miljön påbörjades observationerna. Till en början observerades samma leksituation där sedan valet att dela upp observationen gjordes eftersom lekar pågick på många olika ställen. Där och då ansågs det vara av större vikt att få möjlighet att observera en variation av olika lekar. I de fall som barnen tog kontakt bemöttes frågor men observatörerna deltog aldrig i deras lek. Under observationerna hölls ett avstånd från leken och observatörerna försökte förhålla sig på ett sätt där barnens lek inte skulle störas av observatörernas närvaro. Detta gjordes genom ett medvetet förhållningssätt där observatörerna växlade mellan att titta på leken, titta bort, men hela tiden aktivt lyssna på vad som skedde. Block i storlek A5 användes där korta meningar skrevs ner kring vad som skedde i leken, barnens kommentarer och vilken miljö barnen befann sig i. När en lek som observerats avslutades av olika anledningar diskuterades vad som observerats för att sedan gå vidare till nästa lek. Väl inomhus på fritidsavdelningen delades observationerna upp där en genomfördes i ett klassrum medan den andra observatören försökte lokalisera lek på annat håll. När lek på avdelningen inte uppstod observerade båda leken i klassrummet. Efter att observationerna för dagen slutförts renskrevs fältanteckningarna i ett textdokument.

Dag två var upplagd på samma sätt där tiden före och efter mellanmålet spenderades utomhus på skolgården samt intilliggande grönområde. De sista 45 minuterna spenderades inne på fritidsavdelningen och det som skilde dagarna åt var att samlingen uteblev när fritids tog vid efter skolan.

4.4 Etiska överväganden

Innan genomförandet av observationerna kontaktades biträdande rektor på skolan för att få tillåtelse att göra studien. Detta gjordes i form av ett missivbrev (Bilaga 1). I missivbrevet delgavs information om att namn på skola och fritidshem kommer att vara fingerade för att värna om deras integritet.

Valet att befinna sig på fritidshemmet en stund innan observationerna gjordes där barnen muntligt delgavs information om syftet med vistelsen. Det framgick tydligt att om barnen inte kände sig bekväma med observatörernas närvaro kunde de be oss lämna dem ifred. De som observerades skulle själva kunna bestämma om de ville delta eller inte (Christoffersen & Johannessen, 2015). Om barnen visade tecken på eller blev obekväma under observationen avbröts den. Detta i form av förändring i deras kroppsspråk, gester eller blickar (Källström & Andersson Bruck, 2017). För att göra vår närvaro med barnen mer naturlig och mindre påtaglig gjordes valet att under mellanmålet socialisera med barnen.

I observationerna gick det inte att bestämma vilka barn som skulle delta eller ej. Därför skickades det inte ut samtyckesblanketter till vårdnadshavarna. Däremot skickades ett informationsbrev (bilaga 2) ut till elevernas vårdnadshavare då de har rätt att veta vilka som vistas kring deras barn samt studiens syfte.

Personuppgifter samlades inte in då studien inte gör det möjligt att identifiera de deltagande barnen. Det innebar att studien inte hade någon anmälningskyldighet (Christoffersen & Johannessen, 2015).

4.5 Analys

Efter avslutad observation sammanställdes samtliga anteckningar i ett textdokument och lästes igenom för att skapa ett sammanhang utifrån de observerade situationerna. Vid ett senare tillfälle djuplästes anteckningarna igenom för att skapa en förståelse av det empiriska materialet. Därefter användes lekmodellen för att sälla ut vad som i materialet var barninitierad fantasilek. De lekar som inte innehöll alla tre sfärer var inte relevanta för studien och valdes därför bort. Vid nästa steg i analysen användes studiens frågeställning för att kategorisera materialet och ett antal kategorier identifierades. Identifieringen

baserades på det som ansågs vara centralt i leken. Vid vidare analys identifierades kategorier som kunde slås ihop för att skapa en ny kategori. Dessa kategorier framkom genom att jämföra likheter mellan de observerade lekarna. De slutgiltiga fyra kategorierna var; pedagogens påverkan, lärandet i leken, den sociala leken och lekens händelseförlopp.

4.6 Metodkritik

Observationerna som gjordes skedde till störst del utomhus där barnen, med hjälp av buskar och träd, kunde skärma av sin lek vilket i sin tur gjorde att vår närvaro inte var lika påtaglig. Dock gjorde den stora ytan, som barnen fick vistas på, det svårt för oss att följa leken när barnen valde att plötsligt förflytta sig.

Utomhusmiljön bidrog till större möjlighet att observera barnens fantasilek då den barninitierade leken inte var lika förekommande inomhus.

Fältanteckningar som metod fungerade till viss del då det under olika leksituationer ibland var svårt att hänga med. Att både skriva ner barnens agerande och deras kommentarer blev i vissa fall överväldigande. Ett alternativ kunde varit att utgå från ett observationsschema, dock hade detta kunnat generera i att innehållet i observationerna blivit begränsade. Det som var positivt med att båda förde fältanteckningar var att luckor som uppstod under observationerna kunde fyllas i. Däremot var det ibland, på grund av skrivandet, svårt att se allt som skedde i leken vilket kan ha bidragit till att vissa händelser i leken missades. En alternativ metod hade varit att filma lekarna för att få med hela lekens händelseförlopp. Detta hade dock medfört ett merarbete som inte hade varit genomförbart på grund av studiens tidsangivelser. Innan observationstillfällena fördes en ytlig diskussion kring användandet av förkortningar som skulle kunna vara behjälpliga under en observation. Användandet av förkortningar visade sig vara svårare än beräknat där det förmodligen hade varit gynnsamt att, innan observationerna, gå igenom vilka förkortningar som skulle kunna behöva användas. Ett annat alternativ hade varit att genomföra en pilotstudie för att praktiskt testa att skriva fältanteckningar och samtidigt se vilka ord som skulle behöva en förkortning. Ett medvetet val var att använda oss av anteckningsblock i

storlek A5 då vi ansåg att detta skulle vara mer diskret än att använda sig av ett större block.

När pedagogerna samlade barnen utomhus för genomgång av dagens aktivitet, skulle de presentera oss efter genomgången. Detta glömdes dock bort och när pedagogerna kom på detta var barnen på väg därifrån. Resultatet av detta blev en splittrad grupp där några barn inte fick höra syftet med vår vistelse. Några av de barn som inte var närvarande under presentationen kom fram till oss under eftermiddagen och frågade vilka vi var. Detta kan ha genererat i att barnen, som inte fick någon information om vår vistelse, kan ha agerat annorlunda i leken eller känt sig obekväma av vår närvaro. Under dag två hade de ingen gemensam samling och därav ingen presentation av oss, vilket i efterhand hade varit bra för de barn som inte var närvarande på fritids dagen innan.

Att stämma av med varandra efter att en lek avslutats ansågs positivt då fältanteckningar kunde jämföras med varandra för att se om leken uppfattats på samma sätt. Detta gjorde att helhetsperspektivet på leksituationerna blev tydligare när anteckningarna sammanställdes. Det var fördelaktigt att anteckningarna renskrevs i slutet av eftermiddagen då fältanteckningarna lättare kunde sammanställas och de luckor som uppstått under observationerna fylldes i. Med utgångspunkt i lekmodellen kunde anteckningarna sällas ut om vad som faktiskt var barninitierad fantasilek. Detta gjorde att det empiriska materialet lättare kunde analyseras och kategoriseras.

5. Resultat

Nedan redogörs för de kategorier som framkom under analysen där beslutet att använda kategorierna som rubriker i resultatet togs.

5.1 Pedagogens påverkan

I utomhusmiljön precis vid skolgården ser vi sex barn som leker i en dunge. En pedagog är i närheten och har precis frågat oss om vår studie. När vi närmar oss barnen följer pedagogen med och börjar ställa en mängd frågor till dem om deras lek.

Pedagog: Vad leker ni?
 Charlie: Mamma, pappa, barn.
 Pedagog: Varför klättrar ni?
 Charlie: Vi är på en lekplats.
 Pedagog: Vart är pappan?
 Charlie: Han är uppe i trädet.
 Pedagog: Vad gör pappan uppe i trädet?
 Charlie: Han passar barnen.
 Pedagog: Varför använder ni pinnar? Klättrar ni? Vad ska ni ha pinnen till? Charlie, varför använder du en pinne? Jag måste veta det. Klättra inte för högt Pelle!
 Pelle: Här är ju inga gula linjer.
 Pedagog: Vi följer ändå reglerna.
 Pelle hoppar ner från trädet.

Denna konversation pågick under en minut där pedagogen ställde tio frågor och majoriteten av de inte fick något svar. Pedagogens röstläge kunde tolkas som något stressat och utan något genuint intresse för leken. Barnet svarar pedagogen till en början men efter fyra frågor slutar han att svara. Avsaknaden av svar från barnen på vissa frågor kan tolkas som att de upplevde att pedagogen inkräktar på deras lek. När pedagogen inte fick något svar från barnen ställde hen i stället en ny fråga och detta skedde sex gånger i följd.

Pelle följer de reglerna som fritids har gällande klättring i träd där det finns en gräns, i form av en gul linje, över hur högt de får klättra. På träden i dungen fanns inga gula linjer och därav heller ingen gräns för hur högt det är tillåtet att klättra. Pedagogen stoppar trots detta Pelle som ändå kommer med ett motargument. Pedagogen verkar ha en egen tanke om hur högt det är rimligt att klättra och utgår från den när det inte finns några linjer. Efter att Pelle hoppat ner står pedagogen och tittar en liten stund. Barnen börjar då prata om att de ska på kalas.

Barn: Nu fyllde alla år!
 Pedagog: Vänder sig mot oss.
 Pedagog: Nu ska de på kalas.
 Barn: Vi ska på vapenkalas!
 Pedagog: Går efter barnen.
 Pedagog: Vad betyder vapenkalas? Ni ska inte säga så! Vad betyder vapenkalas, jag fattar inte det!
 Pedagog: Får ingen respons på sina frågor.
 Pedagog: Vill ni gå in och rita lite?

När barnen nämner "vapenkalas" reagerar pedagogen och ansluter till barnens lek igen. Hen fortsätter med sina frågor men får inget svar av barnen. Innan barnen hinner svara på vad "vapenkalas" betyder påpekar pedagogen att det de gör är fel genom att säga "ni ska inte säga så". Det kan uppfattas att felet pedagogen syftar på är ordet *vapen* och att hen inte riktigt vet hur hen ska hantera situationen. Pedagogen försöker på något vis få reda på vad leken går ut på men när hen inte får svar på sina frågor försöker hen locka med en annan aktivitet, förmodligen för att stoppa vapenleken.

Liknande leken med vapen pågår en krigslek mellan fem barn på ett stort grönområde. Leken har pågått en stund och barnen springer fram och tillbaka över den stora gräsmattan och kullarna. Plötsligt stannar barnen mitt på gräset och börjar att argumentera. Gabriel, som inte deltagit i argumentationen, säger att han inte längre vill vara med och går därifrån.

En pedagog sitter vid sidan av leken.
 Pedagog: Pojkar, kom!
 Barnen går till pedagogen.
 Pedagog: Hur går det, är ni ovänner?
 Adam: Nej, vi bara leker.
 Pedagog: Så ni bara leker att ni är sura?
 Johan: Ja, de har tagit vår armé.
 Pedagog: Är ni lite trötta nu? Är ni sugna på att gå in?
 Några svarar ja och några nej.
 Pedagog: Jag ska prata med Mia (om att gå in)
 Johan: Nej, vi vill inte gå in!
 Pedagog: Vi kan vänta en liten stund, fortsatt leka!
 Leken fortsätter i två minuter.
 Pedagog: Vi ska in!

Att pedagogen avbryter leken kan tolkas som ett sätt att få koll på läget. I samband med att Gabriel lämnar leken reagerar pedagogen genom att kalla på resten av barnen. Genom hans frågor kan det tolkas att pedagogen är osäker på ifall argumentationen är på riktigt eller i leken. Barnen ger en förklaring kring deras argumentation och påvisar att detta sker i leken. Trots att barnen förklarar att de inte är osams lägger pedagogen fram förslaget om att gå in, vilket kan ses som en strategi för att hindra leken från att spåra ur. Barnen tillåts att fortsätta sin lek och leken återupptas. Två minuter senare avbryts leken för att gå in.

5.2 Lärandet i leken

På skolgården i ett buskage pågår en lek mellan fyra barn. De använder sig av sandleksaker och vatten.

Nellie: Nu håller jag i mer i grytan och då kokade det över.

Sam: Då tog jag det som blev över till min gryta.

Tindra: Vi behöver gegga!

Nellie: Men då måste vi ju ha vatten.

Här uppstår två händelser där barnen stöter på problem i leken. Nellie berättar att när hon håller mer gegga i sin gryta så kokar det över. Sam kommer då med en lösning på problemet, han tar det som kokar över till sin gryta. I samma stund påpekar Tindra att de behöver mer gegga varpå Nellie snabbt svarar att de då behöver mer vatten. Det kan uppfattas som att barnen samarbetar på ett fint sätt där de kommer med lösningar på varandras problem. De har även kunskap kring vad som behövs för att få mer gegga men de löser inte problemet över att den är slut.

Ett annat lärande som utspelade sig under observationen skedde under en fantasilek mellan fem barn i ett klassrum. De pratar med varandra om vad som ska hända i leken när de kommer fram till att de ska ringa en ambulans.

Sara: Har vi något som ser ut som en telefon?

Felicia: Vi kan ju bara ta ett papper.

Sara: Nej det blir inte bra, men vi kan ta en bok, då blir det en iPhone X plus.

Även i den här leksituationen uppstår ett problem som måste lösas. De behöver hitta något att ha som telefon men Felicias förslag om ett papper tilltalar inte Sara. Genom att hon inte accepterar förslaget kan det tolkas som att hon inte tycker att ett papper är tillräckligt likt en telefon. Hon föreslår då en bok som hon relaterar till en större iPhonemodell.

5.3 Sociala leken

I sandlådan pågår en pizzalek mellan 4 barn. Barnen använder sig av ett förändrat röstläge, har ett högt tempo och ropar ut pizzaliknande namn. I sandlådan finns en vippbräda som används som bord. Leken flyter på bra tills Robin börjar vipa på brädan så att alla pizzorna förstörs.

Robin: Det blir jordbävning!

Elton, som påbörjade pizzaleken, flyttar ner pizzabakandet i sanden. Han gör färdigt pizzorna och flyttar upp dem på vippbrädan igen. Leken fortsätter och sammanflätas med Robins idé om en jordbävning som nu inträffar på pizzerian.

Under leken kan en social anpassning urskiljas genom att Robin och Eltons tankar om lekens innehåll framförs och accepteras av varandra.

I ett buskage pågår en lek mellan fyra barn medan Ali står utanför. Under ett flertal tillfällen försöker han få uppmärksamhet från de andra barnen genom att beskriva vad han gör samtidigt som han slår med en pinne på buskarna. Efter samtliga försök till kontakt får han ingen reaktion. Då närmar han sig leken genom att kliva en bit i buskaget och fortsätter slå men fortfarande utan reaktion från de andra barnen. Han uttrycker sig på nytt och Björn, som deltar i leken, kliver ut från busken.

Björn: Vi vill vara med på detta!

Han drar i Alis pinne.

Ali: Sluta!

Ali drar tillbaka pinnen, Björn släpper och går in i buskarna igen.

Ali springer i väg.

Ali kommer tillbaka efter en liten stund och fortsätter slå på busken utanför leken. Nu har en pedagog anslutit till leken i buskarna. Ali går in i buskaget och närmar sig leken samtidigt som han slår lite med pinnen.

Han ställer sig precis utanför barngruppen. Ali lyssnar på vad pedagogen berättar och ansluter sedan till leken.

Alis ihärdighet kan ses som en önskan att få delta i leken. Trots att han blir ignorerad flertalet gånger ger han inte upp utan fortsätter söka efter de lekande barnens uppmärksamhet. När Björn till sist uppmärksammar Ali kan situationen tolkas som att interagerandet inte sker på det sätt som Ali önskat. Detta eftersom han tydligt uttrycker att han inte vill och sedan springer därifrån. Viljan att delta i

leken kvarstår då han återigen närmar sig buskaget. Denna gång har en pedagog anslutit och det kan ses som att dennes närvaro gör det lättare för Ali att gå in i leken.

5.4 Lekens händelseförlopp

I skolgårdsmiljön pågår en hästlek mellan tre barn. Då barnen redan tilldelats roller och leken är i gång kan den ha pågått en stund. Två är hästskötare och den tredje är häst.

Ronja kratsar Theas "hovar" genom att dra med en pinne på undersidan av Theas stövlar. Emellanåt använder Ronja smackande ljud samtidigt som hon puttar på Thea.

Fanny sopar med en kvast på marken.

Ronja: Då var du arg, sen var du glad.

Thea: Jag ville inte göra det där, då blev hon arg. Men om jag gjorde det där då blev du glad.

De fortsätter kratsa hovar och sopa.

Ronja: Nu stack du i väg.

Thea: Hejdå!

Thea galopperar bort en liten bit.

Barnen utövar en form av lek där leken har tydliga regler om vilka roller de har. De samtalar emellanåt kring hur leken ska fortgå där de är eniga om besluten som tas. Detta kan skönjas eftersom de genomför de handlingar som uttryckts.

Ett liknande scenario där samtal om lekens innehåll diskuteras, utspelar sig i sandlådan på skolgården, där två barn leker en zombielek.

Jakob: Jag hittade zombiespår, du kan låtsas vara zombie men du får inte döda alla spelare.

Elvin säger inte emot men efter en stund blir han spelare i stället.

Elvin: jag tar ett skelett.

Elvin ställer sig på vippbrädan och låtsas slåss mot zombies. Under tiden förklarar Jakob vad som sker i leken.

Jakob: Jag gör läderarmor till dig och mig och då kan vi lättare döda zombies.

Vippbrädan används som arbetsbänk.

Jakob fortsätter berätta om vad som händer, Elvin följer efter och försöker flika in med egna tankar om vad som ska ske men blir överröstad och avbruten av Jakob. Till sist lyckas Elvin få fram sina idéer.

Elvin: Jag hittar diamanter till oss.
 Elvin använder vippbrädan som underlag där han letar efter diamanter.
 Jakob ser vad han gör men drar snabbt i väg honom till ett nytt ställe av sandlådan och berättar vidare om vad som sker i leken.

Jakob kan ses som den drivande i leken, då hans tankar tar större utrymme i jämförelse med Elvin som inte ges samma möjlighet att uttrycka sig kring lekens innehåll.

6. Resultatdiskussion

Syftet med studien är att undersöka vad som sker i den barniniterade leken på fritidshemmet där frågeställningen riktar fokus mot fantasileken. Utifrån lekmodellen och de tre sfärerna; regisfären, fiktionssfären och realsfären, kommer resultatet att diskuteras för att kunna förklara och tolka det som observerats.

Under observationen av mamma-pappa-barnleken som pågick i dungen ifrågasätter pedagogen lekens innehåll ett flertal gånger. Resultatet av detta blev att leken skiftade fokus och barnen fick inte leka klart. Detta i motsats till hästleken och zombieleken där barnen fritt kunde röra sig mellan de olika sfärerna utan avbrott. I leken med geggan är alla tre sfärerna synliga där barnen tar hjälp av varandra för att lösa problemen i leken. Realsfären gör sig synlig genom att barnen förhåller sig till verkligheten genom att behandla vattnet i den kokande grytan som kallt, fast det i leken är varmt. I observationen av Ali, som sökte tillträde i leken, flyter sfärerna inte på utan han måste vid varje nytt försök gå tillbaka till regisfären och börja om. Detta gör att han endast en kort stund stannar kvar i fiktionssfären tills han märker att han inte får någon uppmärksamhet. När Ali närmat sig leken och lyssnat en stund gör han valet att kliva in, vilket kan bero på att han genom realsfären skaffat sig mer kunskap kring vad leken faktiskt handlar om.

Under observationerna kunde verklighetssfärerna skönjas i alla lekar, dock skilde det sig i hur väl de framstod i de olika leksituationerna. Sfärerna blir tydligare när barnen får leka utan att en vuxen avbryter leken. Detta kan bero på att när leken

avbryts rubbas också sfärerna vilket i sin tur gör det svårare för barnen att fortsätta leken.

7. Diskussion

Utifrån studiens sammanfattade resultat kommer en diskussion att föras och sättas i ett större sammanhang genom att relatera studiens resultat i förhållande till tidigare forskning. Avslutningsvis tas förslag upp på vidare forskning.

I resultatet framkom att pedagogens förhållningssätt gentemot barnens lek har betydelse för utformningen av leken. I båda observationerna där pedagogerna avbröt leken förändrades den. Detta kan ha att göra med en osäkerhet kring huruvida de ska förhålla sig till leken eller att pedagogerna saknar lärarutbildning och kompetens (Løndal & Greve, 2015). I krigsleken vid kullarna hade den avbrutna leken kunnat undvikas genom att pedagogen i stället vänt sig till Gabriel som gått därifrån. Vi tolkar Gabriels val att lämna leken som självvalt och inte på grund av konflikten i leken. Om pedagogen observerat leken hade hen kanske uppmärksammat detta och agerat annorlunda, vilket kan liknas med Kanes (2015) föreställning om att personal inte ska ingripa eller störa leken. På samma sätt hade kanske pedagogen som ställde massvis av frågor fått svar om hen bara observerat vad som skedde i leken. Det som dessa lekar har gemensamt är att båda har inslag av vapen. Vi ställer oss frågande till om detta beror på att pedagogerna inte anser att lek med vapen uppfyller de goda egenskaper som pedagogerna förväntar sig. De goda egenskaperna beskrivs av Tullgren (2004) som en norm och att pedagoger vill upprätthålla normen och därför motarbetar sådant beteende som bryter mot den. Genom att förbjuda vapenlek ges barnen inte möjlighet att bearbeta egna erfarenheter och få utlopp för sina känslor. Det här visar på att synen på leken, som bra och dålig lek, inte har förändrats sedan medeltiden. Vi anser detta provocerande då barnens perspektiv fortfarande inte prioriteras och de vuxnas tankar om leken styr. I stället för att avleda en vapenlek kan pedagogen inta barnets perspektiv och i stället vägleda och stötta i leken för att ge barnen möjlighet att lära sig hantera denna typ av lek. En osäkerhet hos pedagogen syns även i diskussionen gällande de gula linjerna, där reglerna som finns på skolan ska

följas trots att de befinner sig på en annan plats. Avsaknaden av linjer på träden gör att barnet inte har någon gräns att förhålla sig till medan det för pedagogen känns självklart hur högt det är tillåtet att klättra. Regler likt dessa finns för elevernas säkerhet men hämmar också leken då den begränsar barnen i deras fantasilek (Løndal & Greve, 2015). Det blir dock en konstig situation när pedagogen hänvisar till en regel som inte går att följa. I stället för att avbryta leken kunde pedagogen stannat kvar och observerat klättringen då träden, enligt oss, inte var särskilt höga.

I sociala sammanhang där barn kan ha svårt att komma in i en lek, som i ett av fallen i resultaten, såg vi att pedagogens roll var avgörande för barns medverkan i leken. Detta kan förstås i relation med vad Kane (2015) beskriver, att pedagoger kan behöva hjälpa barn som har svårt att komma in i en lek. Även om pedagogen inte är medveten om sin effekt, kan närvaron vara tillräcklig för att ett barn ska våga närma sig kompisarna och leken. Om en pedagog inte är närvarande och barnet inte lyckas ta sig in i leken på egen hand, kan detta skada självförtroendet, vilket i sin tur riskerar att försvåra framtida tillträden i lek. Det betyder att pedagogens roll i vissa fall är avgörande för barns utveckling i sociala sammanhang.

De sociala relationerna spelar en viktig roll i den barninitierade fantasileken. I det sociala samspelet mellan barnen kan det avgöras huruvida en lek löper på eller avslutas. Precis som Christie (2021) förklarar, kan barn i leken behöva jämföra sina tankar med någon annans. I ett av resultaten i studien ser vi en situation där ett barn jämför sin tanke om leken med någon annans, vilket leder till att leken fortsätter då han väljer att anpassa sin idé med det andra barnets tankar. Detta kan ses som att barnet i fråga tycker att det sociala samspelet är viktigare än att leken riskerar att ta slut på grund av att han står fast vid sin syn på hur leken ska fortgå. Ett barn som inte har förmågan att kunna anpassa sig i lek med andra kan ha en brist på lekkompetens, vilket betyder att barnet i fråga riskerar att uteslutas från leken (Hjorth, 1996). Detta kan i sin tur leda till utanförskap och barnet ges färre möjligheter till att utmana sig i att anpassa sig till andra.

Resultatet visar att när barnen får lov att leka "fritt", utan att en pedagog interagerar i deras lek, syns sfärerna tydligt och hur barnen går in i och ur dem. I samtliga observationer, där en pedagog på något vis bröt sig in i leken, skedde också en förändring där sfärerna påverkades och inte blev lika tydliga. I många situationer hade pedagoger kunnat undvika att bryta sig in. Detta genom att exempelvis observera leken för att inte missbedöma vad som sker. I leken, där pedagogen gång på gång ställde frågor till barnen, kunde rubbningen av sfärerna undvikas genom att pedagogen i stället valt att observera leken. Frågorna ställdes med så pass kort intervall att barnen inte fick någon chans att svara på dem. Pedagogen hade förmodligen fått fler svar under en observation och dessutom hade leken kunnat fortlöpa utan avbrott. Däremot kan pedagogen ställa frågor som gynnar leken och sfärerna. Detta i form av frågor som bidrar till att leken fortlöper när barnen själva inte kan lösa problem som uppstår i form av konflikter eller vägskäl.

Efter avslutad studie kan vi konstatera att det som sker i den barninitierade fantasileken inte bara är lek, utan ett sätt för barnen att utveckla social kompetens, relationer, kunskap och kreativitet. Genom studien har det framkommit att pedagogen spelar en stor roll för den barninitierade fantasileken som både kan stödja och begränsa den. Stödet kan ske i form av att pedagogen skapar möjligheter för barnen att delta i leken, men i de flesta fall var pedagogen ett hinder. Med utgångspunkt i sfärerna måste barnen själva få leka, utan att en pedagog interagerar, för att den barninitierade fantasileken ska kunna uppstå och fortlöpa.

7.1 Vidare forskning

Efter genomförd studie visar resultaten att pedagogen spelar en stor roll när det kommer till den barninitierade fantasileken, oavsett om de interagerar, observerar eller låter barnen leka i fred. Resultatet av studien visar, till stor del, att pedagogen har en negativ påverkan på leken. Ett förslag till vidare forskning är att på, en djupare nivå, studera pedagogens roll i leken. Dels genom att intervjua dem i frågor gällande deras syn på sin roll i förhållande till leken, dels genom att observera deras agerande i praktiken.

8. Referenser

Ackesjö, H., & Landefrö, A. (2014). På spaning efter en gräns: Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter i Sverige. *Barn*, 32(3), 27–43. doi.org/10.5324/barn.v33i3.3499

Ankerstjerne, T. (2015). Ett fritidspedagogiskt perspektiv. I T. Ankerstjerne (Red.), *Perspektiv på fritidshemspedagogik* (1 uppl., s. 59-85). Lund: Studentlitteratur.

Berg, L. E. (2016). Om leken som symboliskt mirakel. I T. Hangaard Rasmussen (Red), *Lek på rätt väg?: På spaning efter leken* (1. uppl., s. 105-128). Lund: Studentlitteratur.

Björklund, C., & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och undervisningens målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 64-85. <http://nu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1299553&dswid=-5573>

Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning* (1. uppl.). Stockholm: Liber.

Christie, S. (2021). Why play equals learning: Comparison as a learning mechanism in play. *Infant and Child Development*, 31(1), 1- 8. [doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1002/icd.2285](https://doi.org.ezproxy.hkr.se/10.1002/icd.2285)

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Eliasson, A. (2018). *Kvantitativ metod från början* (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Elvstrand, H., & Lago, L. (2016). Elevers sociala relationer i fritidshem. *Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, KAPET*, 12(1), 60–75.

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-129927>

Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll: En problematisering av verksamheten vid after-school-programs och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(1), 22–44. [http://www.diva-](http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1263143&dswid=-9694)

[portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1263143&dswid=-9694](http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1263143&dswid=-9694)

Haglund, B. (2015). Everyday practice at the Sunflower: the staff's representations and governing strategies as contributory elements to the order of discourse.

Education Inquiry, 6(2), 209-229. doi.org/10.3402/edui.v6.25957

Hjelmér, C. (2020). Free play, free choices? – Influence and construction of gender in preschools in different local contexts. *Education Inquiry*, 11(2), 144-158. doi.org/10.1080/20004508.2020.1724585

Hjorth, M-L. (1996). *Barns tankar om lek: en undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan Malmö]. DiVA.

<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A303096&dswid=-4707>

Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Kane, E. (2015). *Playing practices in school-age childcare: An action research project in Sweden and England*. [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet].

DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-120283>

Kane, E., & Holmberg, L. (2020). Den tacksamma leken - Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(2-3), 92-113. doi.org/10.15626/pfs25.0203.05

Kane, E., Larsson, H., & Ljusberg, A. L. (2013). Making Magic Soup – The facilitation of play in school-age childcare. *International Journal of Play*, 2(1), 7-21. doi.org/10.1080/21594937.2013.769814

Källström, Å. & Andersson Bruck, K. (2017). *Etiska reflektioner i forskning med barn* (1 uppl.). Malmö: Gleerups.

Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (2), 51-68. doi.org/10.24834/educare.2018.2.3

Lager, K. (2021). "Som kompisar, fast vuxna": Relationens betydelse för barns aktörskap i fritidshem. *Barn*, 2(3), 29-45.

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hv:diva-17832>

Lillemyr, O. F. (2002). *Lek - upplevelse - lärande i förskola och skola* (1. uppl.). Stockholm: Liber.

Lillemyr, O. F. (2013). *Lek på allvar: En spännande utmaning* (1. uppl.). Stockholm: Liber.

Lillemyr, O. F. (2016). Lek som mångfald. I T. Hangaard Rasmussen (Red), *Lek på rätt väg?: På spaning efter leken* (1. uppl., s. 11-26). Lund: Studentlitteratur.

Løndal, K., & Greve, A. (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *IJEC*, 47, 461–479. doi.org/10.1007/s13158-015-0142-0

McKinney, C., & Power, L. (2012). Childhood playtime, parenting, and psychopathology in emerging adults: Implications for research and play therapists. *International Journal of Play Therapy*, 21(4), 215-231. doi.org/10.1037/a0029172

Patel, R., & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (5 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, A. S., & Rohlin, M. (2011). Det "fria" barnet. I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik: fritidshemmets teorier och praktiker* (1 uppl., s. 14-41). Stockholm: Liber.

Playwork Principles Scrutiny Group, Cardiff. (2005). *Playwork principles*.

Hämtad 2022-09-03 från

http://resource.download.wjec.co.uk.s3.amazonaws.com/vtc/2018-19/hsc18-19_3-2/_multi-lang/unit03/01-what-is-meant-by-playwork-principles.html

Skolverket. (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006: Förskola, skola och vuxenutbildning* (Rapport 288). Stockholm: Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a655d9a/1553959194124/p>

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm: Skolverket.

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: A child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459-475.

doi.org/10.1080/1350293X.2013.845436

Sutton-Smith, B. (2008). Play theory: A personal journey and new thoughts.

American Journal of Play, 1(1), 80-123. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068966>

Säljö, R. (2017). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning* (4 uppl., s. 203-264). Stockholm: Natur & Kultur.

Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*.

[Doktorsavhandling, Malmö högskola]. DiVA. <http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A296676&dswid=8342>

UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets*

rättigheter. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten>

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1 uppl.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Winter-Lindqvist, D. (2016). Den sociala fantasilekens förändringspotential. I T. Hangaard Rasmussen (Red). *Lek på rätt väg?: På spaning efter leken* (1. uppl., s. 85-103). Lund: Studentlitteratur.

Øksnes, M. (2008). The carnival goes on and on! Children's perceptions of their leisure time and play in SFO. *Leisure studies*, 27(2), 149–164.

doi.org/10.1080/02614360701757140

Øksnes, M. (2011). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institutionaliserad barndom* (1. uppl.). Stockholm: Liber.

Bilaga 1 - Missivbrev

Datum: 6/9-22

Adress:

Till lärare i fritidshem på (namn på skola).

Förfrågan om deltagande i observationsstudie om den barninitierade fantasileken på fritidshemmet.

Hej!

Vi är två studenter från Högskolan Kristianstad som läser till grundlärare med inriktning arbete i fritidshemmet. Vi är nu inne på vår sista termin och ska skriva vårt examensarbete under hösten 2022. Syftet med examensarbetet är att undersöka vad som sker i den barninitierade fantasileken på fritidshemmet. Målgruppen vi riktar oss in på är barn i åldern 6-9.

Vi kontaktar ert fritidshem i hopp om att ni vill delta i vår studie där vi får möjlighet att observera er elevgrupp. Observationerna kommer att ske under fritidshemsverksamheten där eleverna har sin "fria lek". Genomförandet kommer att ske v. 41 alternativt v. 42 under två eftermiddagar.

Under observationerna kommer vi att anteckna vilket kommer ligga till grund för hur vi samlar in vår empiri. Vi kommer inte behandla några personuppgifter. Plats och namn på skola/fritidshem kommer att vara fingerat.

Deltagandet är frivilligt, vilket innebär att ni kan avbryta medverkan när ni vill. Elevernas deltagande är också frivilligt. Vill de inte att vi observerar deras lek respekterar vi givetvis detta.

Kontakta oss om ert fritidshem vill delta eller om ni vill ha mer information kring studien senast tisdag 13/9.

Med Vänliga Hälsningar

Arvid & Ellinor

Arvid Eliasson

 xx@

Ellinor Nyberg

 xx@

Handledare

Lina Hellberg

 xx@

Bilaga 2 - Informationsbrev till vårdnadshavare

Till vårdnadshavare på fritidshemmet "Namn på Fritidshem"

Vi är två studenter från Högskolan i Kristianstad som ska genomföra en observationsstudie med fokus på fantasilek. Leken är något som vi är intresserade av och vill med studien veta mer om vad som händer när barn själva får bestämma i leken. Vi kommer att under minst en eftermiddag befinna oss på fritidshemmet för att observera barnens lek.

Vi kommer endast anteckna vad som sker under observationen. Vi förhåller oss till de forskningsetiska principerna, vilket innebär att ingen information som namn, ålder eller skola kommer att kunna identifieras i vårt kommande resultat.