

# Vilda lekar i "lugna rum"

En kvalitativ studie i hur fritidshemslärare säger sig skapa förutsättningar för vild lek inomhus

Sauman Ng Agerberg och Nils Brundin

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen  
Självständigt arbete 15 hp, GN  
Barn- och ungdomsvetenskap  
Grundlära­r­pro­gram­met med in­rik­tn­ing mot arbete i fritidshemmet.  
(180 hp)  
Höstterminen 2023  
Handledare: Eva Kane  
Examinerande lärare: Anna-Lena Ljusberg  
English title: Unruly play in "calm rooms".



Stockholms  
universitet

# Vilda lekar i "lugna rum"

**En kvalitativ studie i hur fritidshemslärare säger sig skapa förutsättningar för vild lek inomhus**

**Sauman Ng Agerberg och Nils Brundin**

## Sammanfattning

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur lärare i fritidshem beskriver att de förhåller sig till, och skapar förutsättningar för, den vilda leken inomhus. Datainsamlingen har skett genom semistrukturerade intervjuer som sedan kodats och analyserats ur ett affordansteoretiskt perspektiv med fokus på hur lärare beskriver situationer då de gjort interventioner för att antingen möjliggöra eller begränsa barns förmåga att aktualisera affordanser som resulterar i vilda lekar. De intervjuade lärarna beskrev befrämjande och begränsande interventioner i ungefär samma utsträckning. Både lärare som var generellt positiva, och lärare som var generellt negativa till den vilda leken beskrev sig i större utsträckning ha överseende med dess negativa aspekter (främst högljuddhet och risken att någon skadar sig) när det rörde lek som handlade om fantasi, estetisk verksamhet eller konstruktion. Den vilda leken som i första hand var kroppslig var den som lärarna i minst utsträckning sade sig ge utrymme för på fritidshemmen. Lärarna beskrev även i olika utsträckning att de tenderar att villkora den vilda leken även i fall då de säger sig acceptera den. Sammanfattningsvis verkar det som att om inte lärare ger plats för barnens vilda lek, så tar barnen det utrymmet på egen hand genom att utföra dessa lekar utanför vuxnas blick.

## Nyckelord

Vild lek, fritidshem, affordance theory, sociokulturella begränsningar, lärarinterventioner, fritidshemmets inomhusmiljö.

# Innehållsförteckning

|                                                      |           |
|------------------------------------------------------|-----------|
| Förord .....                                         | 1         |
| Beskrivning av författarnas insatser i studien ..... | 1         |
| <b>Inledning .....</b>                               | <b>2</b>  |
| <b>Tidigare forskning .....</b>                      | <b>3</b>  |
| Den vilda leken .....                                | 4         |
| Vilda lekar inom pedagogiken .....                   | 5         |
| Fritidshemmets lekarenor .....                       | 6         |
| <b>Syfte och frågeställningar .....</b>              | <b>7</b>  |
| <b>Teoretiskt perspektiv .....</b>                   | <b>7</b>  |
| Affordance theory .....                              | 7         |
| <b>Metod .....</b>                                   | <b>12</b> |
| Val av metod .....                                   | 12        |
| Urval och avgränsningar .....                        | 12        |
| Undersökningsspersoner .....                         | 13        |
| Genomförande .....                                   | 13        |
| Databearbetning och analysmetod .....                | 14        |
| Forskningsetiska överväganden .....                  | 15        |
| GDPR .....                                           | 16        |
| Studiens kvalitet .....                              | 16        |
| <b>Resultat och analys .....</b>                     | <b>17</b> |
| Befrämjande lärarinterventioner .....                | 17        |
| Begränsande lärarinterventioner .....                | 19        |
| Självständiga lekar .....                            | 21        |
| Sammanfattning .....                                 | 22        |
| <b>Diskussion .....</b>                              | <b>23</b> |
| Betydelse för praktiken och professionen .....       | 25        |
| Slutsatser .....                                     | 25        |
| Vidare forskning .....                               | 26        |
| <b>Referenser .....</b>                              | <b>27</b> |
| <b>Bilagor .....</b>                                 | <b>29</b> |

# Förord

Vi är två studenter som heter Sauman Ng Agerberg och Nisse Brundin.

Vi har skrivit den här uppsatsen som ett examinerade självständigt arbete under grundläroarutbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem. Under utbildningen har vi flera gånger stött på beskrivningar av hur “frivillighet”, “elevinitierad lek” och en utgångspunkt i “elevernas intressen” bör utgöra själva kärnan i fritidshemspedagogiken. Men när vi varit ute på praktik har vi sett att fritidshemmets verklighet är annorlunda. Många fritidshem planlägger nästan hela sin verksamhet med mer eller mindre obligatoriska lärarledda aktiviteter som effektivt tar bort utrymmet för barn att leka. Andra har strikta uppföranderegler som inskränker leken och begränsar den till lekar som lärare anser är acceptabla. Vi vill mena att det inte går att bedriva en verksamhet som ska kretsa kring elevinitierade aktiviteter och lekar som uppfattas som frivilliga av barnen, utan att möjliggöra det fulla spektrat av barns lekar. Vi hoppas att vår uppsats ska visa att barn behöver beredas utrymme att leka alla typer lekar i alla delar av fritidshemmets verksamhet, både inomhus och ute. Och att om vi, som lärare inom fritidshemmet, inte skapar förutsättningar även för deras vilda lekar – så gör de det själva.

Vi vill tacka våra familjer som orkat med oss, våra kurskamrater som hjälpt oss, våra informanter som vi inte hade klarat oss utan och vår handledare som varit precis lagom elak.

Sauman vill även tacka Gud, men honom tror inte Nisse på.

Och så vill vi såklart tacka varandra,  
och dig som läser.

Tack!

## Beskrivning av författarnas insatser i studien

Vi började med att titta på tidigare forskning på varsitt håll för att sondera terrängen inför vår studie. När vi hittade artiklar vi tyckte om skrev vi in korta referat i ett delat dokument. Dessa referat ligger till grund för vårt slutgiltiga urval. Sedan kom vi överens om en lämplig teoretisk bakgrund och metod och skrev syfte och preliminära forskningsfrågor. Därefter skrev vi en intervjuguide och började intervjua våra respondenter. Vi har genomfört lika många intervjuer, och transkriberat våra egna intervjuer. Datan från intervjuerna kodade vi tillsammans och sorterade in under teman. Dessa teman ligger till grund för vår analys, diskussion och slutsats.

# Inledning

*Klockan är 15.48 på Kråkstaskolan, en grundskola i en av stans förorter. Det är tisdag. Andres springer skrikande och skrattande från 2Cs klassrum mot dramarummet. Han är katten. Efter honom kommer Maja och Lina i full fart. De är vargar och de närmar sig steg för steg. Korridoren är lång och rak men snart kommer katten vara säker i sitt bo, hos mormor. Dit kan inga vargar komma, hålet är för litet. Där inne kommer han vara säker hela natten och ända tills solen går upp. Vargarna sover på dagen. Månen skiner över villebråd och jägare. Under tassarna frasar torra löv, grus och frost. Nu är han nära boet! Vildkatten Månstråle känner vargens andedräkt och klorna ska just greppa tag i honom när läraren Anneli kommer ut ur dramarummet. Hon håller avvärjande upp armarna som en trafikpolis. Hon nästan skriker "Stopp stopp, här inne kan ni inte springa! Om ni har så mycket extra energi får ni gå ut på gården!" Månen slocknar, frosten smälter och de torra löven och blåser bort. Hela skogen försvinner. Månstråle glider till ett plötsligt stopp i sina spindelmannenstrumpor och tittar besviket på vargarna, läraren och det gamla vanliga dramarummet. Barnen står kvar en stund och pratar med varandra. Sen går de därifrån. Andres sätter sig och bläddrar i en bok, Maja går mot legorummet och Lina frågar Anneli vad klockan är och när hennes pappa kommer. Katten kommer aldrig hem till mormor.*

Situationen är en dramatisering, men ungefär så här kan det se ut på många svenska fritidshem. Fritidshemmen är fulla med barn som Andres, Maja och Lina och lärare som Anneli. Anneli är inte elak, barnen är inte olydiga men fysiska lekar stoppas, modifieras eller förpassas till skolgården. Det sker ofta i välmening men effekten blir att leken dör när den störs (Knutsdotter Olofsson, 2003).

Under 1990-talet började skolan och fritidshemmet samarbeta närmare (Skolverket, 2022). Detta samarbete ledde till slut till att fritidshemmets verksamhet så småningom helt flyttade in i skolans lokaler. Samverkan och integration var några av de stora slagorden som användes för att motivera lokalintegreringen. En effekt av den integreringen blev att många fritidshem av ekonomiska skäl förlorade sina egna lokaler (Lager, 2020).

Det är med denna utveckling som bakgrund som denna studie söker utforska hur lärare i fritidshem idag skapar förutsättningar för fysisk och vild lek inomhus i dagens skolintegrerade fritidshem.

Enligt Pellegrini och Smith (1998) begränsas barns utrymme för fysiska aktiviteter på grund av brist på lekplatser, farliga stadsdelar och mindre tid för fri lek i skolan. Knutsdotter Olofsson (2003) menar att leken är tidslös och obunden av geografisk plats. Hon beskriver hur barn som hänger sig åt leken och fullkomligt uppslukas av den. Tiden för det lekande barnet flyger i väg, menar hon, och i leken kan man vara i affären i ena stunden och i nästa stund på ett gungande hav eller i Saharas öken. Men samtidigt som leken är uppslukande skriver Knutsdotter Olofsson (2003) att den är ömtålig. Leken behöver utrymme och ostördhet. Hon skriver att barn är "påhittiga när det gäller att skydda sin lek" (Knutsdotter Olofsson, 2003, s.29) och menar att en optimal lekarena för barn är full av vrår, prång och gömställen.

Barns svårtyglade och kroppsliga lekar kan ibland ta sig stort utrymme. De ser i många fall farliga ut men gemensamt för dem är glädjen. Pellegrini och Perlmutter (1988) beskriver dem som skrattande, springande, leende, hoppande, brottande, jagande och flyende. De menar att leken kan verka aggressiv för utomstående, men att den som iakttar barn som leker vilt bara behöver höja blicken från händerna som drar, håller i och kanske till och med boxas för att se att ögonen är fyllda med upprymd glädje

(Pellegrini & Perlmutter, 1988). Under uppsatsen kommer vi att återkommande använda begreppet vild lek, som i detta fall avser alla lekar som är fysiska, högljudda eller okontrollerade. Exempel på vilda lekar kan vara kullekar, bollekar, kamplekar, dans- och rytmiklekar och allmänt spring. Vi menar att uppsatsens ämne är viktigt för att den vilda leken är en del av uppväxten för barn (Bergström, 1997; Hangaard Rasmussen, 1992; Knutsdotter Olofsson 2003) och därför är det relevant att undersöka i vilken utsträckning den vilda leken bereds utrymme inom fritidshemmet. Uppsatsen har även relevans för fritidshemmets verksamhet eftersom den tar utgångspunkt i faktumet att den sker under barnens fritid, samt att fritidshemmets uppdrag är att utgå från barns erfarenheter, intressen och behov (Skolverket, 2022).

Vilda lekar kan uppstå i alla miljöer där barn leker och ämnet är av central betydelse för fritidshemspedagogiken, men är trots det underbeforskat. Det finns mycket forskning om barns lekar men just den vilda leken är ett fenomen som ytterligare behöver förstås, tas på allvar och användas som didaktiskt verktyg (Levin, 2006). I läroplanens fjärde kapitel som behandlar fritidshemmet finns formuleringar som indikerar att den vilda leken skulle kunna motiveras i en fritidshemskontext. Under ”syfte” står att fritidshemmets verksamhet ska erbjuda eleverna möjlighet att, genom lek, utveckla sin fantasi, bearbeta intryck och prova sin identitet (Skolverket, 2022). Det preciserar inte vilken typ av lek det handlar om eller var leken ska utföras men vår uppsats utgår från antagandet att både leken och den meningsfulla fritiden (Skolverket, 2022, s.25) ser olika ut för de ca 480 000 barn som är inskrivna på svenska fritidshem (Skolverket, 2022). Fritidshemmets lärare och lokaler måste därför erbjuda många olika typer av aktiviteter och miljöer. Om barns utrymme att leka hur de vill villkoras av uppföranderegler, lokalers ”egentliga” syfte eller lärares godtyckliga inställning till vilka lekar som är acceptabla i en fritidshemskontext (Holmberg & Kane, 2019) så skulle det kunna resultera att elever inte tillåts att dansa breakdance, leka kurragömma eller bygga varglyor av bänkarna i sina klassrum, trots att dessa rum efter skoldagens slut är menade att disponeras av fritidshemmen. Det är just därför detta ämne är värt att undersökas ytterligare och vi hoppas genom den här uppsatsen kunna lägga vårt lilla strå på stacken.

## Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som handlar om barns vilda lekar och fritidshemmens lokaler. Den tidigare forskningen som vi presenterar utgörs av peer-reviewade vetenskapliga artiklar och publicerade böcker av erkända forskare. För att hitta relevanta artiklar för uppsatsen har vi bland annat använt sökorden: ”vild lek”, ”rough and tumble play”, ”R&T-play”, ”bodily play”, ”fritidshemmet”, ”lekarenor”, ”outdoor play” och ”skolans lokaler”. Artiklarna har insamlats via sökfunktionen för artiklar i Stockholms universitetsbiblioteks databas samt genom Google Scholar. Sökningen har begränsats till artiklar som handlar om vild lek, skolans lokaler, barns lekarenor och pedagogers attityder till vilda lekar. Uppsatsen rör den vilda leken inomhus på fritidshemmet, men artiklar som behandlar lekarenor utomhus i naturen eller den vilda leken på skolgårdar har inkluderats. Den tidigare forskningen innehåller även texter om barns vilda lekar på förskolan och under raster i den ordinarie skolan. Detta på grund av att relativt lite forskning har utförts som specifikt rör barns vilda lek inomhus inom ramarna för fritidshemspedagogik. Barns lek utomhus är betydligt mer beforskad, och vi har gjort bedömningen att lekhandlingarna som sker utomhus påminner i tillräcklig

utsträckning om de som sker inomhus. Fritidshemmets verksamhet har även bedömts som tillräckligt lik förskolans och rastverksamhetens för att dessa källor ska kunna anses relevanta.

Den tidigare forskningen har sedan delats in i teman som visat sig relevanta för vår uppsats. Dessa teman är: Den vilda leken, Vilda lekar inom pedagogiken och Fritidshemmets lekarenor.

## **Den vilda leken.**

När forskare beskriver barns vilda lekar använder de olika terminologi för dessa. När Hangaard Rasmussen (1992) försöker ringa in leken så skriver han att barns lekar tenderar mot antingen ordning eller kaos. Den vilda eller *kaosartade* leken kännetecknas enligt honom av "förvirring, glädje, tanklöshet, kroppsrörelser, maktutövning och våldsamt" (Hangaard Rasmussen, 1992, s.16). Løndal (2011) beskriver den som "självstyrda aktiviteter som upplevs som givande och som innefattar kroppsrörelser" (Løndahl, 2011, s.386). Den vilda leken kan se farlig ut för utomstående. Den kan kränga och leva om och vara högljudd och ta plats och verkar nästan asocial. Bergström (1997) beskriver den som våldsamt motstånd mot en vuxenvärld som genom pedagogisk verksamhet vill kuva barn till ordning och reda, "våld mot våld" skriver han (1997, s.102). Just för att den vilda leken för utomstående verkar farlig så är det extremt viktigt att göra skillnad på verkliga och låtsade aggressioner och komma ihåg att leta efter glädjen i kaoset (Pellegrini och Perlmuter, 1988). Den vilda leken, menar Hangaard Rasmussen (1992), bygger på de oskrivna och outtalade regler som utgör *fair play*. "Ingen får luras, alla ska vara glada och nöjda [...] Leken är bara lek om den utvecklas lugnt och välordnat" (Hangaard Rasmussen, 1992, s.86).

Løndal (2011) menar att leken, och inte lekaren, är det intressanta för lekforskningen då leken på sätt och vis leker sig själv genom barnen. Han skriver även att barn som leker existerar i leken och att miljön runt de lekande antingen inkorporeras i leken eller ignoreras. Under observationer och intervjuer med barn på fritidshem i Oslo märkte han att barnens beskrivningar av deras lekar på specifika platser har gemensamt att de handlar om vad som leks där, inte vad som finns där. Forskare beskriver återkommande fenomenet att barn som leker helt kan dras in i och uppslukas av sina lekar, och glömma både tid och rum. Detta beskrivs av både Hangaard Rasmussen (1992) och Bergström (1997). Løndal (2011) menar att den fysiska leken är en naturlig och fundamental kroppslig aktivitet och process som uppstår utan uppsåt, planering eller förvarning hos barnet. Barnet, menar han, verkar fånga lekimpulser i flykten och rör sig sömlöst mellan lekarenor och lekhandligar. Denna kaotiska kraft kallar Bergström (1997) för "den oriktade viljan" (Bergström, 1997, s.99).

Beskrivningarna av barnet som helt fränkopplad verkligheten under leken skiljer sig dock lite åt. Medan Løndal (2011) skriver att barns vilda lekar inte behöver påverkas av vad lekarenorna egentligen är avsedda för så menar Hangaard Rasmussen (1992) att miljön är viktig för lekens tillblivande och livskraftighet. Han skriver att rum för lek bör vara tydligt avgränsade för att ge leken form och göra den överskådlig för de lekande. Dessa skillnader kan till exempel bero på att Løndal (2011) skriver sin artikel ur ett skolgårdsperspektiv, där vuxna är mer benägna att tillåta fysiska lekar. Hangaard Rasmussen (1992) menar att pedagoger ser med mer blida ögon på vild lek utomhus då denna i mindre utsträckning konkurrerar med fritidshemmets planerade innehåll. Den vilda leken inomhus kan ses som problematisk då den kan medföra risken för att de lekande skadar sig på grund av att miljön inte är anpassad för vild lek. Den vilka leken inomhus riskerar också att störa andra barn som vill ägna sin fritidsvistelse åt aktiviteter som kräver koncentration, som pyssel, skapande, läsning eller brädspel (Bergström, 1997). Storli och Sandseter (2015) utförde en studie hos förskolor i Norge och såg även de att det fanns en korrelation mellan i vilken utsträckning pedagoger accepterade vilda lekar med inslag av Rough-and-tumble (R&T) och var dessa lektes. De skriver att vilda lekar anses mer acceptabelt i utomhusmiljö än inomhus (Storli & Sandseter, 2015).

Bergström (1997) anser inte att den vilda leken enbart handlar om barns självständiga frihet utan att den kaosartade leken kan vara en reaktion på, eller ett försvar mot, vuxenvärldens i många fall dogmatiska ordning. Han menar att det ständigt pågår en kamp mellan vuxna och barn om den vilda leken. Denna åsikt delas i någon mån av Pellegrini och Smith (1998) som beskriver vild och fysisk lek som närmast ett basbehov hos barn, eller som ett tryck som hela tiden ökar och behöver släppas ut. De menar att barn som inte får leka fysiskt i en given situation kommer att kompensera för det genom att leka allt intensivare när tillfälle ges.

Men det finns också lekar som beskrivs som mer förbjudna än andra. Levin (2003) skriver att krigslekar, de lekar som kombinerar våldscentrerad fantasilek med fysisk lek (Loebach & Cox, 2020) har en terapeutisk funktion. Levin (2003) menar att barn genom krigslekar bearbetar våldet de ser på TV, löpsedlar och i sin direkta omgivning. Hon menar att krigslekars utbredning eskalerar i ett allt våldsammare klimat.

Levin (2006) skriver att forskare som diskuterar krigslekar tenderar att beskriva dess funktioner antingen ur ett utvecklings- eller ett sociopolitiskt perspektiv. Levin (2006) menar att den dominerande synen på barns våldscentrerade lekar är det sociopolitiska perspektivet, där fokuset ligger på vad barnet lär sig av att leka krigslekar. Anhängare av den sociopolitiska synen på barns vilda våldscentrerade lekar menar att barn genom lekt våld övar sig på våld, snarare än bearbetar upplevelser av våld. De som i första hand ser vilda lekar ur ett utvecklingsperspektiv fokuserar på barnets individuella behov och rollen som den vilda leken spelar för att tillgodose dessa behov. Anhängare av denna syn på barns utveckling anser att barn arbetar sig igenom känslor av aggression och frustration. Levin (2003) menar att genom att förbjuda krigslekar lär sig barnen att hitta nya lösningar för att smygaleka dessa krigslekar. Hellre, skriver hon, bör man arbeta med barnen under och genom leken för att både prata med dem om våldet och skapa tydliga ramar kring hur dessa lekar kan utföras på ett sätt som är både fysiskt och psykiskt säkert för alla deltagare. Levin (2006) skriver att både de som menar att barns vilda våldscentrerade lekar bör stöttas och de som menar att de bör begränsas har vettiga argument för att backa upp sina ståndpunkter. Hon skriver att man helst borde använda sig av båda sidornas argument för att få en bra balans och förståelse för den vilda leken.

## **Vilda lekar inom pedagogiken.**

Leken som ett verktyg inom pedagogik är etablerad praktik inom fritidshemmet. Men hur ser skolvärlden på barns vilda lekar? Holmberg och Kane (2020) publicerade 2020 en analys av dåvarande läroplan och fann att leken, baserat på skolans styrdokument, verkar lägre prioriterad än annan verksamhet som skolan ska erbjuda sina elever. De fann att ordet *lek* inte stod med i skollagen och bara återfanns sex gånger i läroplanens kapitel om fritidshemmet. Om man tittar på samma kapitel i den nya läroplanen står ordet *lek* bara fem gånger (Skolverket, 2022). Skollagen har inte ändrats sedan 2020.

Hangaard Rasmussen (1992) skriver att barn som primärt ägnar sig åt vilda lekar ofta blir benämnda som dåliga på att leka, bråkiga eller stökiga. Medan barn som ägnar sig åt lekar som rör sig åt ordning ses som lekskickliga. Han menar som tidigare nämnt att lekar rör sig antingen mot ordning eller kaos och att vuxna inom barnomsorg i regel föredrar ordningsamma lekar. Bergström (1997) beskriver liknande tankar och skriver att vuxna har en romantiserad bild av barns lek. Denna bild påverkar både hur vuxenvärlden förhåller sig till barns lek och hur vi manipulerar barns lekar, lekarenor och lekmaterial för att skapa lekar som vi anser nyttiga. Och med nyttiga, menar han, avses samhällsnyttiga. Holmberg och Kane (2020) skriver att *fri lek* överlag beskrivs som positivt inom fritidshemspedagogisk forskning, och att leken används för att motivera många olika delar av den dagliga verksamheten på fritidshem. Men även Holmberg och Kane (2020) finner att leken hela tiden



villkoras av fritidshemspersonalen på sådant sätt att bara lekar som anses uppbyggliga eller på andra sätt uppfattas som korrekta får lekas ostörda. Lekar som inte bedöms som acceptabla stoppas eller modifieras godtyckligt baserat på personalens uppfattningar. Fria lekar ses även som svåra att motivera av personalen på fritidshemmen ur professionalitetsperspektiv jämfört med lärarplanerad och -initierad verksamhet, då barns egeninitierade lekar riskerar att inte möta kraven på undervisning som ställs på fritidshemsverksamheten (Holmberg och Kane, 2020).

Bergström (1997) skriver att även de vuxna som säger sig vara positiva till vild lek endast tillåter den med vissa begränsningar. Han skriver att vissa vuxna nog kan acceptera att barn springer runt och knuffas och leker vilt. Men då måste de ha oömma kläder som inte går sönder och "naturligtvis ska vi se till att de inte är för högljudda, så att de stör sådana som vill vara i fred. Och så får de ju inte heller vara för häftiga, så att de inte skadar sig eller andra kamrater" (Bergström, 1997, s.96). Holmberg och Kane (2020) beskriver en bild av fritidshemmets personal som *lekens väktare* som övervakar och styr barns lekar efter eget tycke, och i enlighet med en läroplan som till synes mer och mer marginaliserar barns utrymme till egeninitierad lek. De beskriver också att det finns en bild inom delar av den fritidshemspedagogiska diskursen av att barns fria lekar behöver begränsas och styras, på grund av att barns fria val riskerar att vara dåliga. Och om så är fallet så riskerar lekar som rör sig mer mot kaos än ordning att begränsas mest och avstyras först (Hangaard Rasmussen (1992).

### **Fritidshemmets lekarenor.**

Hangaard Rasmussen (1992) beskriver alltså barns lekarenor som viktiga för att rama in och utgöra spelplats för leken, medan Løndal (2011) menar att barnen inte verkar påverkas särskilt mycket av hur deras lekarenor ser ut eller hur det är tänkt att de ska leka i miljön. De nyttjar lekarenans fulla potential och styrs mer av själva leken än platsen. Frelin och Grannäs (2022) skriver att fritidshemmets verksamhet naturligtvis måste ske någonstans och att detta någonstans består av både planerade och oplanerade rum på skolor. De menar att mycket av interaktionen mellan barn och vuxna sker i skolans mellanrum (trapphus, korridorer, kapprum och andra gemensamma ytor). De använder termen "gränsland" som ett analytiskt begrepp och menar att dessa platser huserar många informella lärandesituationer och sociala möten mellan vuxna och barn i skolans kontext. På många svenska fritidshem utgörs en del av lokalerna av klassrum som disponeras av skolan under dagarna och sedan av fritidshemmet efter skoldagens slut. Calander (1997) skriver att detta kan medföra samverkansproblem då skollärare uppfattar lokalerna som sina egna. Vilket även fritidslärarna i någon mån beskriver. Han skriver vidare att även om samverkan i sin beskrivning ska vara jämställd och bygga på ömsesidigt utbyte av erfarenheter finns det strukturella skillnader i hur skolans och fritidshemmets lärares roller värderas. Dessa skillnader menar han påverkar vems argument som väger tyngst när skolans och fritidshemmets lärare ska nå gemensamma beslut om de delade lokalerna. Calander (1997) föreslår även att yrkesgrupperna har olika kollegial barnsyn och att detta påverkar i vilken utsträckning lek i klassrum ses som motiverat eller störande. Eftersom mycket av fritidshemmets verksamhet behöver ske i "lärarnas" klassrum är det relevant att ifrågasätta vilken effekt det har på fritidsverksamhetens innehåll (Calander, 1997).

### **Sammanfattning**

Bilden av den vilda leken som målas upp av vår tidigare forskning är mångfacetterad. Forskare som Løndal (2011), Hangaard Rasmussen (1992) och Pellegrino och Smith (1998) hävdar att barns vilda lekar är naturliga processer som sker inom barnet. Bergström (1997) menar att de vilda lekarna är revolutionära reaktioner på en tvingande vuxenvärld. Och Levin (2004, 2006) beskriver barns vilda lekar som verktyg för att närma sig, organisera och behandla otyglade intryck från världen. Frelin och

Grannäs (2022) menar att fritidshemmets verksamhet och således även de vilda lekarna behöver ske någonstans, och lyfter skolans ”gränsland” som platser där många av de informella mötena mellan vuxna och barn sker på skolan. Hangaard Rasmussen (1992) menar att den vilda leken trivs bäst i tydligt avgränsade rum där barnen kan känna sig ”osedda” medan Løndal (2011) menar att barn leker inom sig själva och fokuserar mer på leken än lokalen. Calander (1997) skriver att skolans tomma klassrum skulle kunna vara lekarenor men att lärarna i den obligatoriska skolan helst inte delar med sig av sina lokaler och att fritidslärarna i många fall accepterar att de bara kan använda klassrum på villkor att de är likadana efter leken som innan. Storli och Sandseter (2015) och Hangaard Rasmussen (1992) beskriver att barns vilda lek anses mer acceptabel utomhus än inomhus och därför ofta förpassas till skolgårdar. Bergström (1997) menar att även de vuxna som är vänligt inställda till barns lek belägger den med vissa villkor. Visst kan vilda lekar få utföras, men ingen får slå sig och alla måste vara snälla och leken får inte störa barn som fokuserar på annat. Den sammantagna bilden av leken som ”nödvändig”, ”revolutionär” eller ”helande”, beskrivningen av lekareor som ”givna”, ”lånade”, ”stulna”, ”villkorade” eller ”ovidkommande” och av lärarna som ”lekens väktare” ligger till grunden för vår förståelse av det empiriska materialet.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur lärare i fritidshem beskriver att de förhåller sig till och skapar förutsättningar för vild lek inomhus. Vi har under studien för avsikt att besvara följande frågor:

- Hur beskriver lärare i fritidshem att de förhåller sig till vild lek inomhus?
- Hur beskriver lärare i fritidshem att deras fritidshemslokaler lockar till och lämpar sig för den vilda leken?
- Vilka lektyper beskriver lärare i samband med den vilda leken?

## Teoretiskt perspektiv

I detta avsnitt kommer vi att presentera det teoretiska perspektiv och de begrepp som använts vid analysen av det empiriska materialet. Vår analys kommer att utgå från Jane Waters (2017) barntillvända tolkning av James J Gibsons (1979, refererad i Waters, 2017) Affordance Theory. Här presenteras också den lektypologi (Loebach & Cox, 2020) som använts i samband med kodning och analys av det empiriska materialet.

### **Affordance theory**

Affordance theory introducerades av James J Gibson och söker beskriva mellanrummet mellan djuret (agenten) och miljön det rör sig med utgångspunkt i djurets uppfattning. Gibson (1979, refererad i Waters, 2017) menar att vi uppfattar vår omgivning genom de möjligheter (affordanser) denna erbjuder (afforderar) oss.

Man kan säga att Affordance Theory inte söker beskriva världen enbart som vad den är utan hellre vad den gör. Exempelvis är en tegelsten ett tredimensionellt objekt av bränd lera med räta vinklar; men om den kastas är den ett vapen, om flera av dem staplas på hög är den en del av en mur, om man tar hem en tegelsten och ställer i bokhyllan är tegelstenen ett bokstöd. Tegelstenen afforderar således olika saker i olika situationer. Tegelstenen kan också affordera olika saker för olika individer; om ett barn ser tre eller fyra tegelstenar utslängda på marken kan dessa erbjuda balanslek medan en vuxen som ser samma sak kanske bara ser tegelstenar i oreda (Waters, 2017). Detta beror på att vuxna och barn interagerar med miljön på olika sätt. Barnet uppfattar att tegelstenarna afforderar möjlighet till balanslek och tar i detta exempel tillfället i akt att leka. Waters refererar till Heft (1988, refererad i Waters, 2017) som menar att det är skillnad på hur vuxna och barn läser av världen. Vuxna har lärt sig vad som förväntas i olika rum och miljöer medan barn som ännu inte har intellektualiserat miljöer läser av dessa med större fokus på vilka affordanser de erbjuder. Den vuxne ser med andra ord miljön som fysisk form medan barnet ser den som ett antal potentiella funktioner (Fjørtoft & Sagie, 2000, refererad i Waters, 2017). Den vuxne går exempelvis genom en skola och ser *korridor*, *torkskåp*, *klädställ* medan barnet kanske ser *springställe*, *gömsälle*, *klätterställe*. Motsatsen till affordanser är begränsningar. Dessa kan vara både fysiska och sociala. I exemplet med tegelstenen ovan kan barnet exempelvis hindras från sin balanslek genom att en vuxen stoppar leken innan den ens har börjat eller genom att de utspridda stenarna ligger på en byggarbetsplats med staket runt. Waters (2017) menar att fysiska begränsningar inte behövs för att förstå barns lekar genom affordance theory men att sociala begränsningar kan vara relevanta. Hon föreslår att dessa kan påverka barnets avläsning av miljön och dess affordanser. Barn som lärt sig att de inte får balansera på utspridda tegelstenar kanske till slut inte ens registrerar det som en tillgänglig affordans.

Ett problem som dyker upp när man använder affordance theory för att se på barns miljöer är att affordanser, enligt Gibson (1979, refererad i Waters, 2017), inte existerar utanför agenten förrän de nyttjas av denne och således inte är mätbara i förväg. Det går helt enkelt inte att veta vilka lekar barn kommer att leka på en given plats förrän de leks. För att kunna applicera affordance theory, mer än på redan genomförda observationer, behöver man acceptera att en *objektiv betraktare* kan förutse vilka potentiella affordanser som en viss miljö erbjuder en viss agent (Waters, 2017). Vi kan genom empiri exempelvis säga att ett träd med låga grenar antagligen afforderar klättring för ett visst barn eller att vinterns första snö troligtvis afforderar snöbollskastning för ett annat.

Waters (2017) refererar till många olika teoretiker för att väva samman en lekcentrerad tolkning av Affordance theory som fokuserar på interaktionen mellan barn, deras omgivande miljö och vuxna i denna miljö. I den här uppsatsen kommer analysen utgå från affordance theory som den beskrivs av Waters i "Affordance Theory in Outdoor Play" i boken "The SAGE handbook of outdoor play and learning" och med särskilt fokus på Kyttäs (2004) kategorisering av de potentiella affordanserna.

Kyttä (2004) menar att det är viktigt att göra skillnad på *potentiella* och *aktualiserade affordanser*. De potentiella affordanserna, menar hon, är oändliga till antalet och kan bara mätas i agentens förmåga att upptäcka dem. Hon menar att dessa inte blir synliga för andra än agenten förrän de *aktualiseras* - genom agentens handlingar eller genom att agenten beskriver att hen har upptäckt dem. De *aktualiserade affordanserna* kan vidare delas in i *aktivt aktualiserade* (i.e. de som agenten faktiskt interagerar med fysiskt och *passivt aktualiserade* (i.e. de som agenten har upptäckt men inte interagerat med) (Kyttä, 2004).

Kyttä (2004) menar att individuella, sociala och kulturella faktorer såväl som fysiska och geografiska omständigheter påverkar i vilken utsträckning agenten har möjlighet att upptäcka och interagera med affordanser i miljön. Hon föreslår att de potentiella affordanserna bör brytas ned i tre underkategorier

för att blottlägga hur dessa kringfaktorer påverkar agentens möjlighet att aktualisera sina potentiella affordanser. Hon sorterar in dem i antingen *field of promoted action*, *field of constrained action* eller *field of free action*.

Kyttä (2004) förklarar att potentiella affordanser som ligger i The field of promoted action styrs av i vilken social- och kulturell kontext barnet för tillfället befinner sig. Hon menar att faktorer som plats, tidpunkt och huruvida affordansen kan ses som socialt acceptabel påverkar möjligheten för barnet att aktualisera den. Här sorteras affordanser som aktivt uppmuntras, men också affordanser som uppmuntras i viss kontext men inte i andra. Att klättra på en stol kan exempelvis vara acceptabelt, och till och med ses som uppfinningsrikt i klassrummet för att nå en bok på en hög hylla, men sällan enbart för att stolen för barnet afforderar klättring. Detta innebär, enligt Kyttä (2004) att det är möjligt både att aktivt befrämja och begränsa affordansernas aktualisering i en given miljö eller kontext. Det kan ske både genom sociala normer och regler eller genom hur miljön är utformad. De begränsade potentiella affordanserna placerar Kyttä (2004) i The field of constrained action. Hon menar att hur en specifik miljö ser ut (vare sig det rör sig om platsdesign eller naturliga miljöer) kan förhindra barnet från att aktualisera potentiella affordanser. Det kan röra sig om designade miljöer som är menade att förhindra vissa lekar, som taggiga staket runt klättringsbar offentlig konst eller metallpiggas som förhindrar skejtboardåkare att glida på trappräcken. Det kan också vara designade miljöer som gör det omöjligt för barn med funktionsvariationer att aktualisera potentiella affordanser, som lekmiljöer som bara går att nå via trappor. Eller naturliga miljöer som är farliga eller på andra sätt förhindrar att potentiella affordanser aktualiseras. Potentiella affordanser kan även begränsas av vad som anses socialt acceptabelt i en given kontext. Waters (2017) argumenterar för att det är av stor betydelse att inte enbart betrakta miljöns fysiska egenskaper, utan även att beakta de sociala interaktioner och kopplingar som finns mellan individer och objekt i miljön. Hon menar att *andra människor* är en så central del av hur vi interagerar med världen, att den sociokulturella aspekten av hur vi läser av och nyttjar affordanser i vår miljö omöjligen kan bortses ifrån. Eftersom så mycket av barnens interaktion med fritidshemmets lekmiljöer är reglerad och övervakad behöver varje teori som söker beskriva den ta detta i beaktning menar Waters (2017). Hon beskriver detta som *sociokulturella begränsningar*. Barnens möjligheter att nyttja miljöns affordanser är beroende av vilka *sociala och kulturella normer* som de presenterar sig i. Vuxna som är verksamma inom fritidshemmet kommer, enligt Waters (2017), att begränsa barns lek i enlighet med skrivna och oskrivna regler. Dessa regler har ofta att göra med personlig och allmän säkerhet (om man springer i korridoren kan man halka och slå sig eller krocka med någon), respekt för andra (om man leker högljudda lekar inomhus kan man störa andra) och normaliserad moral (man får inte leka krigslekar, för krig är dumt). Det kan leda till att affordanser på fritidshemmet uppfattas utan att utnyttjas. Detta innebär att barns möjlighet att nyttja potentiella affordanser på fritidshemmet i mångt och mycket styrs av vilka vuxna som arbetar där och hur de ser på barns lekar (Waters, 2017).

I The field of free action placerar Kyttä (2004) de affordanser som barn upptäcker genom att självständigt utforska miljön. Hon skriver att även om barn lär sig, eller uppfostras till, att primärt upptäcka affordanser i The field of promoted action så finns det alltid potentiella affordanser att upptäcka utanför detta. Hur stort detta fält är skriver hon beror på barnets utvecklingsnivå, fysiska och sociala färdigheter och personlighet. Kyttä (2004) menar att affordanser i de båda tidigare fälten i någon mån även ryms i detta fält för här bor mycket av det vi i dagligt tal kallar för bus. Affordanser som aktualiseras i The field of free action kan alltså både vara sådana som den sociala och kulturella kontexten kan vilja hämma och främja. Kyttä (2004) menar att barn ofta strävar efter att utöka sitt Field of free action, och därför gärna söker sig till lekarenor där det inte finns så många vuxna som

kan inskränka deras möjlighet att aktualisera potentiella affordanser.

## Den vilda lekens typologi

För att på ett relevant sätt kunna analysera det empiriska materialet behövdes en typologi som beskrev de vanligast förekommande lekarna. Loebach och Cox (2020) har tagit fram ett analysverktyg som de kallar för TOPO (Tool for Observing Play Outdoors) vilket på ett omfattande sätt beskriver barns lekar utomhus. Även om TOPO är framtaget specifikt för utomhuslek kan det användas för att typbestämma även den vilda leken inomhus då dessa lekar delar många aspekter med utomhusleken.

Lobach och Cox (2020) menar att barns lekar kan delas in i nio huvudkategorier: Physical play, exploratory play, imaginative play, play with rules, expressive play, digital play, bio play, restorative play och non-play. För den här uppsatsen har kategorierna physical play (kroppslig lek), exploratory play (undersökande lek), play with rules (regelstyrd lek), imaginative play (fantasilek) och expressive play (uttrycksfull och estetisk lek) varit särskilt viktiga då många vilda lekar inomhus faller under dessa kategorier. I någon utsträckning har även digital play (digital lek) varit användbar.

Dessa huvudkategorier delas sedan in i underkategorier som i sin tur kan kombineras med underkategorier från andra huvudkategorier för att på så sätt kunna omfatta alla typer lekar. Exempelvis menar Lobach och Cox (2020) att låtsasbråk i ett superhjältescenario utgörs av både *rough and tumble [play]* och *fantasy [play]*.

**Kroppsliga lekar** definieras enligt TOPO (Loebach & Cox, 2020) som lekar som främst upplevs fysiskt och där den egna kroppen är det viktigaste redskapet. Exempel på dessa lekar kan vara gymnastiklekar som kullerbyttor och balanslekar som att stå på händerna eller väga på en stol. Inom kroppslig lek faller även *Rough and tumble [play]* vilket enligt Lobach och Cox (2020) beskrivs som lekar som innehåller våld (mellan vänner, som är med på leken och som är vänner efter leken). Lekar som tas upp är låtsasslagsmål och -brottnings, kittlingslek eller fäktningslekar.

**Undersökande lekar** definieras enligt TOPO (Loebach & Cox, 2020) som lekfulla interaktioner med miljön där barnet undersöker objekts fysiska egenskaper i förhållande till miljön eller varandra. För den här uppsatsen blir *constructive [play]* ett användbart begrepp då detta innefattar samma typ av lekhandlingar som utförs i legorum och med exempelvis Kaplastavar, dvs byggande och rivande lekar. Även kojbyggande definieras av Lobach och Cox (2020) som *constructive [play]*.

**Fantasilekar** definieras enligt TOPO (Loebach & Cox, 2020) som lekar som innefattar rollspel, låtsaslek och fantasi. Fantasilekar kan ha att göra med den egna personen eller kamraterna ("Du är en katt så är jag din mamma...") eller objekt i miljön ("...och så var den här boken din mat..") eller miljön där leken utspelar sig ("...och så får mattan vara båten. Vi ska till Las Palmas!"). Fantasilekarna delas in i tre underkategorier som i olika utsträckning har relevans för uppsatsen. *Socio-dramatic [play]* som definieras som fantasilekar där barn ikläder sig vardagsnära roller och leker vardagsnära aktiviteter. Barnen leker exempelvis att de är mammor och pappor som lagar middag. *Fantasy [play]* beskriver fantasilek som inte är vardagsnära. Barn som ägnar sig åt fantasy [play] ikläder sig roller som troll, prinsessa eller elitsoldat. Även fantasilekar där barn är katter eller dinosaurier eller leker att de är karaktärer från böcker, filmer och spel faller under *fantasy [play]*. Den tredje underkategorin inom fantasilekar är *symbolic [play]* där objekt inom leken förvandlas. Denna finns inom bägge de övriga underkategorierna. En pinne blir ett gevär (*Fantasy [play]*) eller löv och grus som används som pengar i låtsasaffären (*Socio-dramatic [play]*).

**Uttrycksfull och estetisk lek** definieras enligt TOPO (Loebach & Cox, 2020) som lekar som karakteriseras av estetiska eller konstnärliga uttryck. Dessa kan ta sig uttryck i allt från teckning till

musikframträdanden. För den här uppsatsen är underkategorin *performance [play]* särskilt relevant då den beskriver uppträdandelekar som drama, sång och dans. För att kategoriseras som *performance [play]* är det nödvändigt att leken är menad att underhålla en publik. Lekarna som definieras genom TOPO kan definieras i större eller mindre utsträckning inom olika kategorier. Danslekar som utförs enbart för de dansandes skull faller troligtvis mer under kroppslig lek och dramalekar som sker utan publik eller tänkt mottagare mer under fantasilek än *performance [play]*.

**Regelstyrda lekar** definieras enligt TOPO (Loebach & Cox, 2020) som lekar som styrs av uttalade och etablerade regler. Dessa lekar kan delas in i två underkategorier. *Organic [play with rules]* som beskriver lekar vars regler utvecklas och kan modifieras av barnen som leker. Det kan exempelvis handla om utmaningar där två eller flera barn tävlar i att hålla andan längst eller klättra högst eller springa snabbast. De organiskt regelstyrda lekarna kan också vara tjuv-och-polislekar där reglerna kan förändras under lekens gång. Den andra underrubriken är *conventional [play with rules]* som innefattar lekar vars regler är välkända från början. Exempel på regelstyrda lekar under *conventional [play with rules]* kan vara kurragömma, fotboll och pingis.

**Digital lek** definieras enligt TOPO (Loebach & Cox, 2020) som lekar som på ett eller annat sätt kräver digitala verktyg för att kunna utföras. Få av dessa kan kategoriseras som vilda lekar men en underkategori är ändå relevant för den här uppsatsen. *Embedded [play]* som beskriver lekar där de digitala verktygen är nödvändiga för lekens funktion men där leken sker utanför det digitala. Exempel på *embedded [play]* kan vara musiklekar som karaoke, frågesportslekar som "Kahoot" eller danslekar som "Just dance".

### **Teoretisk applikation**

Då vi inte observerat barn utan talat med lärare kommer inte resultatet primärt att kretsa kring de potentiella affordanserna inom Kyttäs (2004) *Fields of action*. Vi ser i stället de intervjuade lärarna som *objektiva betraktare* (Waters, 2017) som har möjlighet att förutse vilka affordanser som finns tillgängliga för barnen i miljöerna och resultaten kommer att presenteras därefter.

Vid analysen av det empiriska materialet kommer vi att sammanfatta vilken typ av lekar som leks på fritidshemmet för att få en sammantagen bild av lekfältet som analyserats. Vi kommer att titta på hur lärare beskriver barns lekar och lägga störst fokus på vilken typ av interventioner som lärarna beskriver. Vi kommer att göra skillnad på interventioner som är menade att befrämja lek, som kan anses *promote actions* och interventioner som är menade att begränsa lek, det vill säga *constrain actions*. Dessa interventioner kommer att undersökas genom vilka *fysiska*- eller *sociokulturella begränsningar* de innebär för *affordanserna* som har lett till den vilda leken. De lekbeskrivningar som antingen inte beskrivs i samband med några lärarinterventioner eller som beskrivs bortse från lärarnas menade interventioner kommer anses vara barns självständiga lek och beskrivas som varandes inom *field of free action*.

Lärarnas beskrivningar kommer sedan att presenteras under följande rubriker:

**Befrämjande lärarinterventioner.** Beskriver de interventioner som lärare säger att de gjort för att befrämja aktualiserandet av affordanser som faller inom *the Field of promoted action*. Det kan röra sig om situationer då lärare aktivt skapar utrymmen menade för vilda lekar eller situationer då lärare beskriver att deras interventioner syftar till att uppmuntra barns vilda lek. Lärares utsagor som rapporteras här tenderar att belysa positiva aspekter av den vilda leken och där deras interventioner har handlat om att stötta och möjliggöra elevernas lekar samt tillgängliggöra de potentiella affordanserna som fritidshemsmiljön erbjuder.

**Begränsande lärarinterventioner.** Beskriver lärares interventioner för att begränsa aktualiserandet av affordanser som faller inom *the Field of constrained action* - där lärares utsagor tenderar att belysa negativa aspekter av den vilda leken och deras interventioner har handlat om att förhindra elevers lekar och begränsa deras möjlighet att aktualisera potentiella affordanser i lekmiljön. Här presenteras även sådana begränsningar som inte utgörs av lärarna, utan av miljön.

**Självständiga lekar.** Som beskriver barns självständiga aktualiserande av affordanser som faller inom *the Field of free action*, där lärares utsagor beskriver hur elever självständigt initierar och genomför vild lek, antingen inom eller utanför skolans regler och oavsett lärares intervention.

# Metod

## Val av metod

För denna studie har intervjuer använts som primär insamlingsmetod. Detta skedde genom semistrukturerade intervjuer som utfördes i form av walking interviews (Kinney, 2017). Denna forskningsmetod passar studien då den kretsar kring den vilda leken i fritidshemmets inomhusmiljöer. Genom att genomföra intervjuerna som promenader kunde vi komma närmare intervjupersonens vardag och verklighet i relation till miljön. Kinney (2017) menar att samtalet flödar lättare medan man promenerar. Pauser som uppstår då en respondent funderar på ett svar eller väger sina ord upplevs inte som lika obehagliga under promenaden, då sådana pauser under promenader tillhör det naturliga. Bryman (2018) menar dock att intervjuer företrädesvis bör genomföras i tysta, avskilda rum. Detta för att inte respondenten ska känna att andra kan höra och därför censurera sina svar och för att ljudupptagningen ska bli så tydlig som möjligt. Vi har dock vidtagit åtgärder för att säkerställa att intervjuerna kunnat ske så ostört och avskilt som möjligt. Vi har bokat våra intervjuer efter skoldagens slut, innan skoldagens start eller då alla barn är ute på skolgården eller har lektioner, så att vi har kunnat ha avdelningarna för oss själva. Vi upplevde inte heller att ljudkvaliteten led nämnvärt av vårt val av intervjumetod. Genom att ställa öppna frågor kan respondenten få möjlighet att svara med sina egna ord (Justesen, 2012). Vi ville studera respondentens egna perspektiv och upplevelser, vilket ger oss rika och djupgående insikter om hur de skapar förutsättningar för vild lek inomhus. Genom att använda semistrukturerade intervjuer kan vi låta samtalet flöda fritt mellan frågorna och det ger oss möjlighet att ställa relevanta följdfrågor för att fördjupa beskrivningar där det verkar intressant, och genom att följa en intervjuguide kan vi skydda oss mot att intervjun glider oss ur händerna (Bryman, 2018).

## Urval och avgränsningar

Denna uppsats bygger på data från åtta intervjupersoner som är verksamma inom fritidshemmet. För att få en så mångfacetterad bild som möjligt med ett relativt litet antal intervjupersoner, har urvalet av intervjupersoner varit viktigt. Vår förhoppning var att få så olika svar som möjligt från alla våra intervjupersoner. Under datainsamlingen insåg vi att alla våra intervjupersoner hade samma utbildningsbakgrund, med en lärarlegitimation i grunden. Även om vi initialt inte hade lagt någon större vikt vid intervjupersoners utbildningsgrad så påverkade detta resultatet av vår studie, i förhållande till syfte och frågeställningar enbart positivt. Den delade utbildningen innebar att vi kunde

lita på att alla våra intervjupersoner hade tillgång till samma begreppsvärld och kunde förväntas ha förståelse för de krav som ställs på utbildningen i fritidshemmet genom kapitel fyra i läroplanen.

Kravet som fanns under planeringsstadiet av den här uppsatsen var att vi önskade att få en mångfacetterad bild av hur olika lärare förhåller sig till, och säger sig skapa förutsättningar för, den vilda leken inomhus. Alla intervjuer är genomförda på skolor i Stockholms län, men vi har medvetet valt områden med olika socioekonomiska förhållanden. Detta med syfte att möjligtvis se skolor med olika tillgång till material och lokaler för den vilda leken inomhus. Denna ansats syftar till att säkerställa en mångsidig och representativ bild av inomhusmiljön hos stadens fritidshem.

Även byggår på skolorna skiljer sig signifikant. Vissa skolor är byggda innan fritidshemmets verksamhet var en integrerad del i skolan, medan andra är nybyggda skolor där arkitekter aktivt behövt designa rum för samverkan mellan skolans och fritidshemmets verksamhet.

## **Undersökningspersoner**

Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) menar att det är av högsta betydelse att välja intervjupersoner som på ett adekvat och representativt sätt kan besvara studiens frågeställningar. Våra intervjupersoner har gemensamt att de alla är utbildade fritidshemslärare. Även om de har liknande utbildning så har de olika yrkesbeteckningar och roller på sina arbetsplatser. Tre av dem har en samordnande position och kan därför skapa och tillåta den vilda leken inomhus med mer auktoritet i förhållande till gemensamma förhållningsregler för fritidshemmet än de andra fem fritidshemslärare som inte sitter på en samordnande position. Vi har valt båda manliga och kvinnliga intervjupersoner för att erhålla insikter rörande eventuella skillnader mellan könen när det kommer till lärares inställning till vild lek inomhus. Åldern på våra åtta intervjupersoner är också olika och spänner mellan 20 och 70 år. Erfarenhet inom yrket skiljer sig även betydligt där någon fritidslärare arbetat i 40 år inom fritidshemmet medan andra är nyutexaminerade lärare. Våra intervjupersoner och deras arbetsplatser har anonymiserats och refereras till genom fingerade namn enligt matrisen som bifogats som "Bilaga 2".

## **Genomförande**

Efter att vi bestämt vilket ämne vi ville skriva om och ringat in vilken yrkeskategori inom fritidshemspersonalen vi behövde intervjua för att få svar på våra forskningsfrågor började vi mejla de personer vi kontaktade i samband med att vi skrev synopsis för uppsatsen. Vi märkte att det gick lite långsamt med att få svar från dem. För att skynda på processen började vi aktivt ringa runt till olika skolor och fritidshem för att hitta lämpliga intervjupersoner. Vi presenterade oss och vi var noga med att påpeka att deltagandande var frivilligt och att vi skulle anonymisera dem och skolan så att ingen skulle kunna spåra vår publicerade uppsats till dem. Intervjuerna genomfördes som walking interviews (Kinney, 2017) på plats på respektive fritidshem för att komma närmre intervjupersonernas vardag och lättare förstå deras beskrivningar (Kinney, 2017). Ett problem vi upptäckte med vår valda intervjumetod var att vi som intervjuade inte kunde styra var intervjuerna ägde rum. Intervjupersonerna ledde oss genom sina miljöer, och ljudupptagningen påverkades i någon mån av andra ljud i lokalerna. I ett fall dammsögs det exempelvis i korridoren vi gick igenom och ljudet från dammsugaren dränkte några av intervjupersonens ord.

Datainsamlingen skedde genom semistrukturerade intervjuer och bygger på intervjuguiden som finns bifogad som "Bilaga 1". Den innehåller nio frågor och förslag på följdfrågor. Ordningen på frågorna



försökte vi hålla efter intervjuguiden, men både ordning och formuleringar kunde ibland förändras beroende på vad intervjupersonerna sade. Detta metodiska förfarande överensstämmer med Bryman (2018) som beskriver att den semistrukturerade intervjun är flexibel på det viset att den kan omstruktureras eller anpassas under gång beroende på intervjusituationen. Patel och Davidsson (2019) menar att följdfrågor är bra för att stödja intervjuprocessen. Möjligheten att använda följdfrågor för att fördjupa eller precisera ett svar är en av styrkorna med den semistrukturerade intervjun (Bryman, 2018). Någon gång kunde intervjupersonen sväva ut för långt från ämnet och tala om sådant som inte rörde studien. I dessa fall tilläts intervjupersonen naturligtvis att prata färdigt innan samtalet återfördes till syftet med intervjun. Patel och Davidsson (2019) menar att man inte skall avbryta intervjun för att täcka följdfrågorna om intervjupersonen inte svarar på följdfrågan första gången. Svensson och Ahrne (2015) skriver att en framgångsrik intervju kräver en rad mellanmännsliga färdigheter. Att ställa vänliga frågor och visa ett stort ärligt intresse i att få höra intervjupersonens svar och utsagor är något som påverkar hela intervjuklimatet. Vidare skriver de att det kan vara bra att muntligt uttrycka sitt intresse för vad intervjupersonen berättar under långa svar. För att leva upp till dessa krav försökte vi att göra positiva och instämmande ljud mellan intervjuerna så som ”ja just det”, ”spännande” eller bara ”bra tips”.

Intervjupersonerna ombads att avsätta 30 – 45 minuter till varje intervju och hjälpte oss att planera dessa till tider då lokalerna var tomma på såväl barngrupper som annan personal för att motverka distraktioner samt säkerställa att intervjupersonen inte lät sig censureras (Bryman, 2018).

Den första intervjun gjorde vi tillsammans för att säkerställa att vi skulle intervjuas på samma sätt och med samma professionalitet gentemot våra intervjupersoner. Efter den första intervjun gjorde vi resterande sju intervjuer var för sig. Varje intervju spelades in med en diktafon. Därefter transkriberade vi våra egna intervjuer var för sig.

Våra åtta intervjuer var i snitt cirka 30 minuter långa och genererade i snitt 13 sidor text.

## **Databearbetning och analysmetod**

Intervjuerna spelades in med hjälp av diktafoner och transkriberades därefter i två steg. Först genom ett digitalt transkriptionshjälpmedel som genererade det första utkastet. Vid transkriptionen av datan till den här uppsatsen har Microsoft Words dikteringsfunktion använts. Den transkriptionen i sig duger inte för analys utan all data korrigerades därefter manuellt. Genom att lyssna på och skriva igenom intervjuerna flera gånger, finns möjligheten att uppfatta och dokumentera nyanser i datan som man annars riskerar att missa. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) menar att man utvecklar en intim bekantskap med det insamlade materialet och att ett tolkningsarbete uppstår när transkriptionsprocessen pågår. Vi valde att transkribera i talspråk som det användes, men har för läsbarhetens skull tagit bort stakningar och vissa utfyllnadsord. För att säkerhetsställa anonymiteten på våra intervjupersoner använde vi oss av fingerade namn redan vid transkriptionen (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015).

Vi träffades och utförde kodningen tillsammans med sax, färgpennor och papper. Varför vi inte valde att göra det på ett modernare sätt genom datorn var för att vi föredrog det taktila i att se orden på pappret, klippa ut, sortera i högar och till sist klistra fast klippen på stora spännpapper. Genom att se hela koden framför oss kunde vi i ett tidigt skede få bra överblick över återkommande teman och formuleringar. Att mötas och genomföra kodningen tillsammans i stället för att koda var för sig eller i ett digitalt möte var tidskrävande men kändes viktigt för vår process. Vi ville inte gå miste om viktiga

tolkningsdetaljer kring transkriberingen som kanske skulle ha försvunnit om arbetet genomfördes, separat, i ett digitalt möte eller genom ett digitalt kodningssystem.

Det transkriberade materialet kodades enligt Lindgren (2014). Vi började med Steg 1 vilket innebär en minskning av data. En process där materialet grovt kodades och vi letade efter mönster i vårt material. Vi valde ut fem olika färgpennor och strök under de olika kategorier av begrepp som gick under Affordance theory enligt Kyttä (2004). Kategorierna vi kodade efter var beskrivningar av lärarinterventioner inom The field of promoted action (Kyttä, 2004) som markerade med rosa färg, The field of constrained action (Kyttä, 2004) som blev grön, The field of free action (Kyttä, 2004) som blev blå. Vi använde oss av två ytterligare färger under kodningen, en orange färg som markerade alla utsagor och beskrivningar om vild lek och färgen lila som markerade beskrivningar av lokaler och miljö. Vi valde även att markera beskrivningar av lärarinterventioner som gick att härleda till Waters (2017) sociokulturella begränsningar i form av siffror: 1 för personlig och allmän säkerhet, 2 för respekt och 3 för normaliserad moral (Waters, 2017).

I Steg 2 arbetade vi med att tematisera och förenkla datan. Enligt Lindgren (2014) sker detta mer eller mindre samtidigt med steg 1. I vårt fall kunde vi redan tidigt skönja vissa teman och tendenser.

Det slutliga steget, Steg 3, är enligt Lindgren (2014) där kodningen och tematiseringen kan bedömas vara tillräcklig för att dra slutsatser. I slutet av kodningsarbetet började vi göra en reducering av vår data. Enligt Lindgren (2014) är detta ett svårt och abstrakt steg där det handlar om att koka ner sitt material, gå igenom alla anteckningar, lyssna igenom materialet och läsa om sitt förarbete. Detta görs flera gånger för att i slutet hitta de viktigaste och mest centrala dragen i materialet. Lindgren (2014) menar att materialet behöver gås igenom ett flertal varv innan man når ett resultat där man är nöjd.

## **Forskningsetiska överväganden**

Denna studie har grundat sig på, och tillämpat, forskningsetiska principer i enlighet med etablerad forskningsetik och med Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer i åtanke. Samtliga personer som har deltagit i de intervjuer som ligger till grund för detta arbete har varit vuxna. De har tydligt informerats om syftet med intervjuerna, och har givit sitt samtycke till att delta i studien. Detta skedde genom att sitta ner med varje intervjuperson och muntligen gå igenom ett samtyckesavtal, som därefter signerades.

Stor vikt har lagts vid att säkerställa informanternas anonymitet och integritet, vilket har medfört att alla namn och personuppgifter som skulle kunna användas för att koppla samman en intervju med en viss person tagits bort (Vetenskapsrådet, 2017, s.41). När intervjuerna överfördes från diktafoner till USB-minnen sparades dessa ljudfiler med anonymiserade namn, för att inte bryta anonymiteten vid hanteringen av dessa.

Vi tror att studien har haft minimal påverkan på informanterna. Ämnet för uppsatsen är varken särskilt kontroversiellt eller tabubelagt och våra intervjupersoner har själva givits möjlighet att bestämma både tidpunkt, datum och intervjumiljö. Möjligen att de frågor som ställdes under intervjuerna gav ett tillfälle till självreflektion, som eventuellt kan ha haft en viss påverkan. Genom att (både muntligen och skriftligen) delge intervjupersonerna samtyckesbrev där det tydligt står att deltagandet är frivilligt och att intervjuerna kunde avslutas när som helst om de kände sig obekväma eller av något annat skäl vill ångra sitt deltagande, känner vi oss trygga med att intervjupersonerna har nödvändig information rörande sitt deltagande. Samtyckesbrevet klargör även att intervjupersonerna äger sina utsagor hela vägen fram tills att uppsatsen lämnas in, och när som helst kan dra tillbaka sitt deltagande (Nilsson, 2021).

## GDPR

Vi har under datainsamlingen varit noggranna med att inte förvara ljudfiler på någon molntjänst eller på någon dator som har automatisk säkerhetskopiering till en molntjänst. Ljudfiler från intervjuer har endast lagrats på diktafoner och USB-minnen. Namn på respondenter och skolor har undvikits i intervjuer samt anonymiserats i samband med transkriptioner. De påskrivna samtyckesbrev har inte förvarats tillsammans med vare sig ljudfiler eller transkriptioner. Både ljudfilerna från intervjuerna och de fullständiga transkriptionerna kommer att förstöras i samband med att uppsatsen godkänns.

## Studiens kvalitet

Metoden som valdes till denna studie är semistrukturerade intervjuer i form av walking interviews. Vi valde denna metod eftersom Kinney (2017) menar att man genom att intervjua under promenad kan uppnå en mer avslappnad samtalsform. Fördelen med walking interviews i den här uppsatsen var att vi kunde följa fritidshemslärarens beskrivning av den vilda leken i dess "naturliga" miljö och med våra sinnen uppleva de rum och mellanrum som barnen kunde leka dessa vilda lekar i. Nackdelen med intervjuformen var att vi som gjorde intervjuerna själva inte kunde styra över intervjupersonens miljöer. När föräldrar, barn eller kollegor plötsligt hördes i bakgrunden fick vi stänga av diktafonen då vi inte hade samlat in samtycke för de som passerade. Ibland gjorde ljud i miljön att det var svårare än nödvändigt att höra vad intervjupersonen sa, men inga av våra intervjuer påverkades så mycket att de blev oanvändbara. I ett annat fall tappade intervjupersonen diktafonen i golvet. Den gick inte sönder, men detta skulle förstås inte heller ha skett om vi genomfört intervjuerna genom exempelvis zoom eller suttit i ett tyst klassrum.

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver styrkan i en kvalitativ intervju som att den ger inblick i intervjupersonens vardagsmiljö och synliggör intervjupersonens individuella synvinkel, prövningar och kunnande. Detta tycker vi att vi uppnådde, och vi ser ingen annan metod som skulle passa bättre till denna studie. Även Svensson och Ahrne (2015) menar att intervjuer är ett mycket bra sätt att på kort tid få intervjupersonens synvinkel. De menar dock att det inte alltid räcker med att bara genomföra intervjuer. Om vi hade haft mer tid hade det kunnat vara intressant att kombinera semistrukturerade intervjuer med lärare och observationer under flera dagar för att på så vis kunna se om då intervjupersonen kanske säger en sak men sedan handlar på ett annat sätt. Svensson och Ahrne (2015) menar att en komplettering med observation kan vara bra för att stärka studiens tillförlitlighet. Vi hade önskat att tiden räckt till för ett större fältarbete, men det var inte möjligt inom den här studiens tidsram.

En av svårigheterna med användning av kvalitativa intervjuer är att säkerställa reliabiliteten, då denna form av datainsamling, enligt Bryman (2018), ofta kritiserar för att vara subjektiv. Därför har vi sett till att instrumenten vi jobbat med skall vara så neutrala som möjligt, i denna studie är vår metod intervjuerna. För att säkerställa att våra egna värderingar och missförstånd från intervjupersonerna inte färgats eller vinklats, har vi garderat oss genom att först spela in intervjuerna och sedan använt oss av en digital transkriberingstjänst. Ett ytterligare steg vi tog var att följa upp intervjuerna genom att lyssna på intervjuerna och matcha intervjuerna mot transkriptionen för att säkerställa att datorn gjort rätt. Frågorna vi ställde till intervjupersonerna gick även igenom flera steg. I första steget gick vi igenom frågorna tillsammans och i andra steget lät vi vår handledare gå igenom frågorna, för att garantera att frågorna skulle vara neutrala. Genom att göra frågorna fria från egna värderingar finns det möjlighet att en forskare i framtiden kan återskapa vårt arbete och få samma resultat som vi fått genom att bara följa vår uppsats.

För att säkerställa validiteten i resultaten från de kvalitativa intervjuerna var vi extra noggranna när vi lyssnat igenom det inspelade materialet, för att säkerställa att vi inte har missuppfattat något av svaren eller att datorn skrivit fel på något svar.

Att ha i beaktning när vår uppsats läses är att andelen utbildade lärare i svenska fritidshem överlag skiljer sig så pass mycket åt sinsemellan att uppsatsens resultat bara kan anses representativt för fritidshem med högskoleutbildad personal.

## Resultat och analys

Resultatet av intervjuerna kommer att presenteras här. Vi kommer att rapportera vilka typer av interventioner som lärarna beskriver sig ha gjort, för att befrämja eller begränsa aktualiserandet av de potentiella affordanser som tillgängliggörs för barn inom fritidshemmets inomhusmiljö. I samband med rubrikerna som beskriver befrämjande och begränsande lärarinterventioner presenteras en kvantitativ representation av hur många gånger specifika lektyper beskrivs i samband med dessa. Syftet med det är att på ett övergripande sätt synliggöra generella tendenser hos våra intervjupersoner.

### Typologisk kartläggning av beskrivna lekar

Bifogat som "Bilaga 4", "Bilaga 5" och "Bilaga 6" presenteras typologiska kartläggningar enligt Loebach och Cox (2020) över de vilda lekar som intervjupersonerna beskrivit och deras beskrivna interventioner. Matriserna visar inte hur ofta lekarna beskrivits utan syftar till att visa vilka typer av lekar som våra intervjupersoner beskriver i samband med den vilda leken.

### Befrämjande lärarinterventioner

I de flesta fall då lärare beskriver interventioner som är menade att befrämja barns vilda lek så handlar det om lekar som enligt TOPO (Loebach & Cox, 2020) sorteras under *fantasilekar* och *undersökande lekar*. I fall då intervjupersonen har en generellt negativ bild av vild lek tycks de ändå vara beredda att acceptera den vilda leken då det handlar om rollekar med leklådor, elevinitierade danslekar som "Just dance" eller lekar som syftar till att tillgodose elevers *behov att röra på sig*.

Lukas: Kroppslig, ostyrd lek på ett sätt som helst inte ska vara så mycket vuxeninblandning överhuvudtaget. Där någonstans är det också där man kan slipa på sociala färdigheter. Där vi kan hjälpa till att guida kanske, framför allt när det går snett. Men där man ändå ska jobba med sådant själva. Det är väl det som jag hoppas på i sikt, att vi ska kunna göra där inne. Att vi ska kunna leka affär eller kök eller bara leka hem eller teaterscen eller vad det nu är man vill göra.

Läraren i exemplet ovan har tidigare under intervjun beskrivit all vild lek inomhus som "osaktionerad" men säger att han skulle vilja göra plats för fantasilek (Loebach & Cox, 2020) och menar att denna gärna skulle få ske utanför rådande regler om vilka lekar som får utföras på fritidshemmet (Kyttä, 2004).

Lärare med en generellt positiv bild av den vilda leken gör mindre skillnad mellan dessa lekar och *kroppsliga lekar*, men även de tenderar åt att ge större utrymme för *fantasilek* och *undersökande lekar*.

Ett mönster som framträder i intervjuerna är att även lärare som uttalar sig positivt om barns vilda lekar och som säger sig skapa förutsättningar för dem, ofta även gör tillägg som i någon utsträckning villkorar dem.

Yussuf - De får leka alla sorters vilda lekar egentligen här inne, men till en viss gräns. Går det för långt så kanske miljön blir ohållbar för resterande av eleverna. Och då kanske vi måste avbryta det.

De villkor som våra intervjupersoner har nämnt korrelerar i stor utsträckning med *sociokulturella begränsningar* som Waters (2017) beskriver. Vanligast förekommande villkor är att lekarna i sig är nyttiga och välkomna, men de får inte störa andra barn, som i citatet ovan. Ingen får heller riskera att komma till skada. Det är dock viktigt att göra skillnad på beskrivningarna under den här rubriken och de som hamnar under *the field of constrained action* nedan. Då lärarinterventionerna som presenteras här beskriver en tydlig vilja att bereda plats för vilda lekar förutsatt att dessa kan utföras säkert och på ett sätt som inte inskränker på andra barns fritidshemsvistelse.

Erika: Jag tycker absolut om jag ser att det sker ett aktivt lekande som får... Som ändå går bra. Det kanske är högljutt och det kanske är intensivt. Men så länge det inte stör någon annan eller är någon konflikt eller det. I värsta fall kan man bara "Nu får ni dämpa er lite, ni får leka men ni får dämpa er lite". Men absolut. För att sätta stopp i en lek, det är ju verkligen att döda... alltså det här kreativa eller så här och de lär sig ju så mycket genom leken också så att det är... nej, men verkligen det jag tror att de får leka väldigt mycket vilda lekar, mer än vad jag kommer på nu liksom. Vi är väldigt mycket såhär: Ja, men kör på.

Läraren i exemplet ser det *aktiva lekandet* som något positivt i den sociokulturella kontexten som fritidshemmet utgör. Hon beskriver att det riskerar att bli "högljutt" och "intensivt" men menar att det bör beredas utrymme under förutsättning att det inte stör någon eller att inga konflikter uppstår. Hon beskriver hur alternativet, att stoppa leken, riskerar att "döda" "kreativiteten". Det kan förstås som att för denna lärare så är egenskaper som kreativitet och aktivt lekande värda att uppmuntra i den fritidshemsliga kontexten, inom *the field of promoted action* (Kyttä, 2004), men samtidigt villkorade genom *sociokulturella begränsningar* (Waters, 2017).

Det empiriska materialet visar också att de lekar som lärarna är mest benägna att skapa förutsättningar för är fantasilekarna. Dessa är också de som i minst utsträckning tycks villkoras genom de *sociokulturella begränsningar* som nämns ovan. Många utsagor visar precis som TOPO (Loebach & Cox, 2020) beskriver att barns fantasilek ofta sammanfaller med kroppsliga-, undersökande- eller uttrycksfulla och estetiska lekar.

Julia: Och vi har ett legorum, men kulbanan är mer och bilar är ju fantasi! Och då måste man kunna få ha vildare lekar; att en bil hoppar och gör en volt i luften med handen, det måste finnas utrymme för det.

Läraren i exemplet beskriver indirekt att det är skillnad på "vildare lekar" som sker under fantasilek och annan lek. Och säger att "det måste finnas utrymme" för barn att leka vilt under fantasilek, men inte nödvändigtvis i andra sammanhang. Det kan förstås genom Kyttä (2004) som att egenskapen "fantasi" är så önskvärd inom fritidshemmets kontext att den räcker som motivation för att tillåta lekar som inte blivit godkända under andra premisser.

För alla intervjupersoner gäller generellt att oavsett om de är övervägande positiva eller negativa till den vilda leken, så beskriver de en bild av att barn ska få vara barn och att den egeninitierade leken i någon utsträckning bör beredas plats på fritidshemmet.

Yussuf: Ja men det här är barn, de ska få leka. Varsågod. Det är bland annat därför man hittar på det här med kurragömma inomhus och sådana saker. De ska få vara barn även när vi är inne.

Läraren i exemplet beskriver en situation då barnen på grund av väderlek inte kunde leka utomhus. Han beskriver att barns vilda lekar är en del av barnens natur och således bör ses som positiva, eller åtminstone acceptabla, inom en fritidshemslig kontext (Kyttä, 2004). Därför beskriver han ett befrämjande förhållningssätt där lärare på skolan skapat förutsättningar för lekar inomhus som annars främst accepterats ute.

Ghada: Nej, jag tänker så här, för jag gillar inte att förbjuda lek, vare sig de är okontrollerade och vilda, så gillar jag inte att förbjuda lek.

Läraren i det här exemplet beskriver ett personligt ställningstagande som är mycket lektillvänt. Citatet kan förstås som att själva leken ses som så positiv att de *affordanser* som leder till den bör främjas inom fritidshemmet utan några förbehåll (Waters, 2017).

### Antal beskrivningar av lärarinterventioner för att stödja barns vilda lekar

Nedan presenteras antal gånger lärare beskriver att de gjort stöttande lärarinterventioner i förhållande till lektyp.

| Kroppslig lek | Undersökande lek | Fantasilek | Uttrycksfull och estetisk lek | Digital lek | Regelstyrd lek |
|---------------|------------------|------------|-------------------------------|-------------|----------------|
| 5             | 7                | 10         | 4                             | 2           | 6              |

Tabell 1. Matris baserad på Lobach & Cox (2020) där lärarinterventioner är kartlagda efter lektyp.

### Begränsande lärarinterventioner.

De lekar som leder till absolut flest begränsningar är de *kroppsliga lekarna*. Även de lärare som generellt haft mest positiv grundinställning till barns vilda lekar uppvisar tendenser att modifiera, förhindra eller förbjuda många av barns *kroppsliga lekar*. *Kroppsliga lekar* som riskerar att någon kommer till skada (spring inomhus) och *kroppsliga lekar* samt *fantasilekar* som uppfattas som våldsbejakande (krigslekar med eller utan låtsasvapen, "skojbrottning" och andra kampekar) är de enda som nämns i samband med uttalade skolregler. Beskrivningar som liknar Waters (2017) *sociokulturella begränsningar* används återkommande som motivering till varför lärare gör begränsande interventioner mot barns vilda lekar. De vanligaste *sociokulturella begränsningar* som används för att motivera en intervention är *allmän och personlig säkerhet* (Risken att någon skadar sig) samt *respekt* (de vilda lekarna får inte störa barn som fokuserar på annat).

Ghada: Jag tänker på mig själv och [vad] jag lekte när jag var liten så jag är väldigt tolerant till vilda lekar. Men i en sån här miljö som jag är just nu så skulle jag säga att jag inte, för att vara väldigt ärlig, så är jag inte så tolerant just för att det inte är värt att en unge skadar sig. Så är det.

Läraren i exemplet beskriver att hon, trots en generell vilja att befrämja barns vilda lekar ändå ofta känner sig tvungen att göra begränsande interventioner. Man kan förstå citatet genom Kyttä (2004) som att lokalerna förvisso *afforderar* vild lek men att de är utformade på ett sådant sätt att läraren känner sig tvungen att begränsa dessa *affordanser* genom *sociokulturella begränsningar* (Waters, 2017). Läraren motiverar sitt handlande med att barnen om de tillåts *aktualisera affordanserna* (Kyttä, 2004) riskerar att skada sig själva eller andra om de springer inomhus

Håkan: Kommer man in och tar över ett rum, där andra sitter och spelar spel eller sitter och kör schack eller någonting, då måste man säga "Stopp, ser ni inte de andra. De har ju också rättigheter" liksom. så är det lite grann så här givande och tagande liksom.

Man kan förstå detta citat på ett liknande sätt som det ovan. Lokalerna tycks *affordera* vild lek men då denna lek riskerar att störa barn som ägnar sig åt lugna lekar bedömer läraren att det är nödvändigt att begränsa dessa *affordanser* genom *sociokulturella begränsningar* (Waters, 2017). Läraren motiverar sitt handlande med att barnen genom att *aktualisera affordanserna* (Kyttä, 2004) brister i *respekt* mot sina kamrater. Ett mönster vi sett är att ingen av våra intervjupersoner beskriver en situation då barn som leker lugna lekar har blivit ombedda att visa respekt mot sina vilt lekande kamrater genom att exempelvis gå ut och spela Monopol.

Ytterst få lärare beskriver att barns lek påverkas av *fysiska begränsningar* i lokalen (Kyttä, 2004). Det som beskrivs är då lokalerna är delade med barn i olika årskurser där material finns som bara används av de äldre barnen på avdelningen.

Julia: Vi hade ett pingisbord här innan men förskoleklass når inte upp. Och vi har en "spelhall" airhockeyspel, fotbollsspel som alla fritidshem har en dag i veckan men sen så vet jag att årskurs två har ett pingisbord som dom kan spela på. Men våra är för små.

I detta exempel innebär storleken på materialet för den *regelstyrda* vilda leken att barn som upplevs som "för små" inte får tillgång till dessa lekar. Vilket enligt Kyttä (2004) är att betrakta som *fysiska begränsningar* av dessa *potentiella affordanser*. Några lärare beskriver dock, som i citatet nedan, att de låser dörrar till rum för att förhindra att barn går in och leker egeninitierade lekar i klassrum. Vilket förvisso också utgör en *fysisk begränsning* (Kyttä, 2004) även om denna är temporär och en del av en lärarintervention, och således inte primärt går att härleda till lokalernas utformning.

Lukas: Men på fritids har vi inte haft det här rummet öppet för att det är för få barn som kan vara här men det är ändå... Asså det är få barn som kan vara här samtidigt, men det är ändå en vuxen som måste vara här. Så det blir ett ineffektivt sätt att jobba på helt enkelt.

Ett mönster som återkommer i lärarnas beskrivningar av deras interventioner mot barns vilda lekar är att det inte verkar finnas någon kollegial samförståelse för hur man bör förhålla sig. Flera lärare beskrev att det kunde skilja sig mycket från pedagog till pedagog, även på det egna fritidshemmet.

Yussuf: Men är alla barn involverade i det de leker, de bygger lego och river och skriker. Det är en del av deras lek. Då får de hålla på enligt mig. Det har hänt många gånger att jag har tillåtit en viss lek. Och så har en annan pedagog kommit och sagt att de är högljudda och då har de fått sänka.

Läraren beskriver hur han har givit utrymme till vild *utforskande lek* (Loebach & Cox, 2020) med motivationen att de högljudda aspekterna var acceptabla inom lekens kontext. Varpå en annan pedagog har sett leken på ett annat sätt. Denne har inte ansett att leken kan accepteras därefter gjort en begränsande intervention med motivationen att leken varit högljudd eller störande (Waters 2019).

I vissa fall beskriver lärare att de gör interventioner som begränsar barns lekutrymme främst för att skolan har uttalade regler som alla förväntas följa.

Lukas: Kanske [jag] bara behöver ha ett litet getöga på det. Sen om det är förbjudet att man inte ens får titta snett på varandra. Då har jag inget val. Då måste jag följa det som skolan har som riktlinjer

Läraren beskriver hur han i fall då barn låtsasbråkar inte känner att han förväntas lita på det egna omdömet utan att skolans regler kräver att han gör begränsande lärarinterventioner direkt.

Yussuf: Hela skolan har som regel inget spring inomhus. Så oftast är det lekar som innehåller spring och grejer, då kör vi dem utomhus eller med tillgång till gymnasalen.

Läraren i detta exempel beskriver att det finns en uttalad regel som säger att barnen inte får springa inomhus och att dessa lekar skall begränsas. Reglerna från skolan utgör i båda fallen *sociokulturella begränsningar* (Waters, 2017) som är menade att skapa en gemensam inställning hos personalen på skolan där en viss typ av lek alltid begränsas. Enligt Waters (2017) kan sådana insatser få som resultat

att barnen i lägre utsträckning uppfattar att en given miljö eller situation afforderar den begränsade aktiviteten. Det vill säga om man tillräckligt många gånger begränsar *potentiella affordanser* som leder till skojbrottnig för ett barn så slutar det till slut att uppfatta dem.

### Antal beskrivningar av lärarinterventioner för att begränsa barns vilda lekar

Nedan presenteras antal gånger lärare beskriver att de gjort begränsande lärarinterventioner i förhållande till lektyp.

| Kroppslig lek | Undersökande lek | Fantasilek | Uttrycksfull och estetisk lek | Digital lek | Regelstyrd lek |
|---------------|------------------|------------|-------------------------------|-------------|----------------|
| 17            | 3                | 4          | 0                             | 0           | 7              |

Tabell 2. Matris baserad på Lobach & Cox (2020) där lärarinterventioner är kartlagda efter lektyp.

### Självständiga lekar

De lekhandligar och de aktualiserade affordanser som återfinns här existerar opåverkade av vuxenvärldens godkännande eller förbud. De flesta utsagor som vi har placerat i den här kategorin handlar om sådant barn gör bortom den vuxnes blick (Kyttä, 2004), eller i direkt opposition mot den.

Lärarna beskriver hur barn skapar egna förutsättningar för vild lek genom att leka dem på mer eller mindre undagömda platser. Under intervjuer har lärarna berättat om lekar som sker i skolans mellanrum (korridorer, kapprum eller trapphus) eller bakom helt eller delvis stängda dörrar.

Lukas: De springer runt gradängen. [...] som är som en rektangel som du kan springa runt i utan att vara synlig på andra sidan.

Läraren beskriver en stor möbel som består av tre ljuddämpade väggar som går från golvet nästan upp till taket. Dessa innesluter en cirka fem meter bred, madrasserad trappa som är menad att sitta i vid samlingar och presentationer. Läraren beskriver denna plats som den där mest vild lek utförs. Att så mycket vild lek sker på just denna plats kan tyda på en av två orsaker. Antingen beror det på att själva strukturen ”gradängen” *afforderar kroppslig lek* eller så beror det på att fritidshemmet saknar andra lokaler där man barn leka vilt utan att vuxna begränsar deras lek (Kyttä, 2004).

Yussuf: Ibland kan vi stänga dörren här så ser vi hur det kommer in några elever. Kör dans, kör gymnastik, kör kullerbytta. De kör allt möjligt här inne för det här är ett ganska stort utrymme. Och oftast får man vara i fred här. Till skillnad från fritidsutrymmet bakom dig. Där är det ganska många elever, medan här får du oftast vara i fred.

I det här citatet beskriver läraren hur barnen väljer en mer avskild miljö för sina lekar. Läraren beskriver att det är ”ganska stort” men också att man får ”vara i fred” där. Miljön som beskrivs är ett klassrum med en rund cirka tre meter bred matta på golvet som verkar *affordera kroppslig- och/eller uttrycksfull och estetisk lek* för barnen som beskrivs. De beskrivs även få leka ostört, vilket Kyttä (2004) menar är en förutsättning för *aktualiserande av potentiella affordanser inom the field of free action*.

Lärarna beskriver även hur barn skapar eget utrymme för vilda lekar genom att helt enkelt inte lyssna på lärarnas begränsande interventioner.

Ghada: Så du kan ju säga åt dem, men de gör som de vill. Så att... Det känns lite som att man gör det tills man blir påkommen. Lite så. Men de springer ändå.



Läraren beskriver hur barnen aktivt går emot den begränsande lärarinterventionen. De vet, beskriver hon, att de inte får springa. ”men de springer ändå”. Kytta (2004) menar att barn strävar efter att utöka sitt *field of free action* och trotshandlingar kan vara ett av verktygen de tar till för att göra det.

Flera av våra intervjupersoner beskriver även att möjlighet att skapa förutsättningar för barns lekar (både vilda och lugna) begränsas av hur lokalerna är utformade och av att många av dem är designade för klassrumsundervisning.

Ghada: Och sen plus att det handlar också väldigt mycket om att, jag känner ju att man måste också se, för att man måste ju lära känna klasslärarna också, det är ju deras klassrum, de behöver ju komma tillbaka till deras klassrum dagen efter och det ska ju se ut så som de lämnade det, så vi kan ju inte heller göra hur som helst där inne. Så det är också något att tänka på och något som hindrar vad som skulle kunna vara möjligt gällande deras lek.

Läraren i exemplet ovan beskriver en situation där hen inte upplever sig ha rätt att förändra fritidshemmets lokaler för att erbjuda lekar i klassrummen. Detta leder till att klassrummen står mer eller mindre tomma eller under eftermiddagarna. Endast lekar som kan ske utan att klassrummen möbleras om kan utföras här utan att avbrytas. Enbart ett fåtal av de lärare vi intervjuade beskriver att de förändrar klassrummen för att skapa utrymme för vilda lekar men alla lärare nämner att barnen leker ”Just dance” i klassrummen. Att erbjuda *digital lek* i klassrummen skulle kunna vara ett sätt för lärarna att skapa lekarenor som rymmer många lekande barn utan att behöva möblera om så mycket.

## **Sammanfattning**

Det empiriska materialet visar att de kroppsliga lekarna är de som mest förknippas med vild lek. Det är också dessa lekar som främst förekommer när lärare beskriver interventioner som syftar till att begränsa barns lekar. Det verkar förvisso okonventionellt i en kvalitativ studie att beskriva leken genom kvantitativ representation med det torde ändå vara värt att nämna att lärare i sjutton fall beskriver hur de gjort interventioner för att förhindra kroppsliga lekar, men bara fem gånger nämns dessa lekar som något som aktivt stöttas. Undersökande lek beskrivs i samband med både stöttande och begränsande lärarinterventioner även om stöttande interventioner beskrivs dubbelt så många gånger. Fantasilek är en kategori som liksom undersökande lek beskrivs ungefär dubbelt så många gånger i samband med stöttande interventioner jämfört med begränsande interventioner, men det intressanta är att de fantasilekar som beskrivs i samband med begränsande lärarinterventioner i stort sett enbart handlar om olika typer av krigslekar. Uttrycksfull och estetisk lek beskrivs enbart i samband med stöttande lärarinterventioner. Regelstyrda lekar nämns i stort sett lika ofta i samband med stöttande och begränsande lärarinterventioner. Digitala lekar är de som minst beskrivs, men alla lärare som deltagit i studien har på något sätt beskrivit ”Just dance” (en härmande danslek som påminner om karaoke) som en egeninitierad vild lek som förekommer på fritidshemmen. Alla beskrivna lärarinterventioner kring digital lek har varit stöttande. Även lärares beskrivningar av barns självständiga lekar som sker utanför lärarinterventioner följer samma mönster. Kroppsliga lekar är främst förekommande, följda av undersökande lek, fantasilek, regelstyrda lekar och digitala lekar samt uttrycksfull och estetisk lek.

# Diskussion

Den här studien har syftat till att undersöka hur åtta fritidshemslärare beskriver att de ser och behandlar den vilda leken i sitt dagliga arbete. För att förstå hur och varför lärare gör interventioner för att befrämja eller begränsa barns lekar har dessa undersökts ur ett affordansteoretiskt perspektiv. Fokus har legat på hur lärare beskriver att de behandlar de *potentiella* och *aktualiserade affordanser* (Kyttä, 2004) som leder till barns vilda lekar på fritidshemmet. Lärarna beskriver att de gör interventioner för att befrämja eller begränsa barns lekar i förhållande till tre kategorier: personliga åsikter, skolans regler och den fysiska miljöns förutsättningar. Samma typer av beskrivningar av lärares inställning till leken och dess förutsättningar återfinns i Holmberg och Kanes (2020) diskursanalys av den fritidshemspedagogiska forskningen. Lärarna beskrivs där enligt Holmberg och Kane (2020) som lekens väktare som mer eller mindre godtyckligt begränsar barns lekar. Lärarna som vi intervjuade beskriver genom sina utsagor att det inte verkar finnas någon kollegial samsyn på hur den vilda leken ska bemötas inom den fritidshemspedagogiska kontexten.

Ser man till läroplanen finns det beskrivningar som antyder att den vilda leken borde beredas utrymme. I texten som beskriver fritidshemmets syfte står att fritidshemmets verksamhet ska erbjuda eleverna en meningsfull fritid och att fritidshemmets innehåll ska utgå från elevernas intressen och att det är genom bland annat leken som detta ska ske. Där beskrivs hur detta ska innebära att eleverna genom leken får utveckla sin fantasi, bearbeta intryck och prova sin identitet (Skolverket, 2022).

Det sista skulle kunna tolkas som det Levin (2006) beskriver när hon skriver om att se den vilda leken ur ett utvecklingsperspektiv. Lärare kan inte stoppa dessa lekar genom begränsande lärarinterventioner. Om de förbjuds att lekas öppet så leks de i stället i smyg, menar Levin (2003). Utanför den vuxnes blick och kontroll blir leken som ansågs för skadlig för att lekas öppet potentiellt ännu farligare när den göms undan. Genom att behandla affordanserna i miljön som leder till vild lek med befrämjande lärarinterventioner kan vi dra nytta av de aspekter av leken som leder till att man just bearbetar intryck, menar hon. I läroplanen benämns även fantasi och identitetstestande som förmågor vilka skall utvecklas genom lek och baserat på de svar vi har fått i den här studien verkar det som att våra intervjupersoner gör det. De vilda lekar som i vår studie beskrivs ges störst utrymme är fantasilek, uttrycksfull och estetisk lek samt undersökande lek. Bergström (1997), Holmberg och Kane (2020) och Hangaard Rasmussen (1992) beskriver alla hur vuxna ser barns lekar som antingen nyttiga och acceptabla eller onyttiga och förkastliga. Våra resultat är något mer nyanserade, de visar att den vilda leken tycks existera i en gråskala där lekar sällan helt accepteras eller helt förkastas. Genomgående för våra intervjupersoner är att de beskriver hur vilda lekar villkoras. Även i fall då de accepteras och tillåts fortsätta är det på villkor att de ”inte stör barn som leker lugnt” och att ”ingen riskerar att skada sig”. Dessa skäl är samma som Waters (2017) beskriver som två av de vanligaste *sociokulturella begränsningarna* mot de *potentiella affordanser* som leder till barns lek inom fritidshemmet. Således kan sägas att ingen av de vilda lekarna som beskrivs helt faller inom *the field of promoted action* (Kyttä, 2004). Inte heller hamnar de helt under *the fields of constrained action* (Kyttä, 2004), för oavsett inställning till den vilda leken inomhus, var lärarna vi intervjuade i regel positiva till barns vilda lekar utomhus. Detta stämmer väl överens med vad både Hangaard-Rasmussen (1992) och Storli och Sandseter (2015) skriver. De menar att mycket av den vilda leken förpassas till skolgården och andra lekarenor utomhus där den i mindre utsträckning konkurrerar med lärares planerade verksamhet och där de aspekter av vilda lekar som upplevs som störande beskrivs som mer acceptabla (Storli & Sandseter, 2015). Det i sig är inte nödvändigtvis ett problem, menar lärare vi intervjuat, då de

beskriver att deras elever föredrar att leka ute. Ett problem som beskrivs av intervjupersonerna är det som uppstår de dagar då barnen på grund av väder eller andra omständigheter inte har möjlighet att nyttja lekarenorna utomhus.

Fritidshemmets fysiska miljö både inomhus och utomhus är avgörande för den vilda lekens förutsättningar. Flera av lärarna beskriver att fritidshemmets verksamhet inte trivs så bra i klassrummen. Samtidigt säger de att deras "egna" lokaler är antingen för små eller stora eller dåligt planerade, och att de därför inte har något annat val än att använda klassrummen. I många fall bestod fritidsavdelningarna vi besökte enbart av ett eller två stora luftiga rum, en korridor, kanske ett kapprum och de klassrum som den ordinarie skolan använde under dagarna. Vilket inte nödvändigtvis behöver vara ett problem för de lekande barnen (Løndal, 2011), men tycks påverka hur lärarna i fritidshemmet organiserar sin verksamhet.

Calander (1997) menar att det finns en hierarkisk skillnad mellan lärare i skolan och fritidshemmet. Det blev synligt i vår studie genom hur lokalerna är fördelade, planerade och möblerade och genom utsagor från lärarna som deltagit i den här studien. Vissa beskriver klassrummen som något de "lånar" på eftermiddagarna och som inte är anpassade för lek. När stora "samlingsmattor" var en del av klassrumsinredningen brukade de användas av barnen för gymnastiska lekar och dans. En lek som beskrevs av alla våra intervjupersoner var "Just dance" och vi tolkar det som att det är en klassrumskompatibel lek som inte kräver ommöblering eller riskerar att störa skolans lärares "ordning och reda".

Kyttä (2004) skriver att barn söker att utöka sitt självständiga lekutrymme genom att söka lekarenor som är utanför den vuxna blicken. Frelin och Grannäs (2017) beskriver hur många möten mellan pedagoger och barn inom skolan sker i de miljöer som de kallar skolans "gränsland", korridorer, trapphus, kapprum och liknande lokaler. Det är också där våra intervjupersoner har beskrivit att många av barns självständiga (Kyttä, 2004) vilda lek sker. Det leks i gruppum eller under bord. Lärarna beskriver samma sak som Hangaard Rasmussen (1992), som skriver att barns lekar trivs allra bäst i små intima rum med tydliga gränser och minimal insyn. Det verkar således som att barnen i många fall skapar sina egna lekarenor, med eller utan hjälp från lärarna.

**Sammanfattningsvis** skulle vi vilja göra en ansats till att besvara de forskningsfrågor som vi ställde tidigare i uppsatsen.

### **Hur beskriver lärare i fritidshem att de förhåller sig till vild lek inomhus?**

De intervjuade lärarnas beskrivningar visar att lärarna skapar förutsättningar för vissa vilda lekar, under vissa omständigheter. De vilda lekar som räknas som *Fantasilek* och *Utforskande lek* ges störst utrymme. De vilda lekarna beskrivs också som högljudda och förknippas i stor utsträckning med skaderisker. De vilda lekar som begränsas mest är de *kroppsliga*. Vild lek på fritidshemmet sker på villkor att ingen skadar sig och att de vilt lekande barnen inte stör sina kamrater. Lekar som uppfattas som vilda stoppas i stor utsträckning, eller flyttas ut på skolgården där de ges större utrymme.

### **Hur beskriver lärare i fritidshem att deras fritidshemslokaler lockar till och lämpar sig för den vilda leken?**

Lärarna som vi intervjuat beskriver att barnens miljöer erbjuder affordanser till många olika slags lekar, både vilda och lugna. De beskriver dock att fritidshemmen som de idag är utformade lämpar sig förhållandevis dåligt för lekar som de uppfattar som vilda. De beskriver att barnen på deras fritidshem leker vilda lekar oavsett lärarnas interventioner. De osanktionerade vilda lekarna leks i många fall i utrymmen där barnen upplever att de är "osynliga", som i stängda rum eller bakom avskärmande möbler. De leks också ute i det öppna, men då ofta i genomgångslokaler som korridorer och kapprum.

Gemensamt för dessa lokaler är att de inte tolkas ha någon designerad funktion och att barnen “passar på” att leka lite på väg mellan olika “riktiga” aktiviteter. Lärare som arbetar i äldre lokaler är generellt mer nöjda med sina lokaler än lärare som arbetar i nybyggda fritidshem.

### **Vilka lektyper beskriver lärare i samband med den vilda leken?**

Lärarna vars utsagor den här uppsatsen baseras på beskriver många typer av lekar i samband med den vilda leken. I första hand beskriver de lekar som enligt TOPO (Loebach & Cox, 2020) definieras som *fysisk lek*. Dessa lekar är vanligast bland lekarna som beskrivs i samband med både *begränsande lärarinterventioner* och *barns självständiga lek*. De lekar som främst beskrivs i samband med *befrämjande lärarinterventioner* är de som enligt TOPO (Loebach & Cox, 2020) definieras som *fantasilek*.

## **Betydelse för praktiken och professionen**

När vi satte oss och började diskutera vad vi skulle skriva om pratade vi mycket om vilken betydelse en breddad bild av barns vilda lek skulle kunna få. Vi återkom flera gånger till samma exempel: De ”stökiga” barnen som spenderar nästan hela sin fritidsvistelse med att få skäll för att de springer i korridoren, sparkar fotboll i klassrummet eller hoppar i soffan. Vi sa att om bara ett sådant barn genom den här uppsatsen får en annan erfarenhet av sin tid på fritidshemmet så hade det varit värt det. När vi sedan var ute på våra intervjuer märkte vi flera gånger att lärarna vi intervjuade hade en bild av att de var negativt inställda till vild lek, men att de under intervjuerna beskrev en mängd interventioner som aktivt gjorde plats för lekande barn. Alla vi talade med beskrev hur viktig leken var för fritidshemmets praktik. Vår studie visar att den vilda leken, precis som den ordnade, är ständigt närvarande i de studerade fritidshemmen och att lärare hela tiden måste förhålla sig till den. Studien visar även att förhållningssättet generellt är ganska jämnt fördelat mellan stöttande och begränsande men att inte finns någon kollegial samsyn på hur lärare bör bemöta vilt lekande barn. Vi förstår att den här uppsatsen mest kommer att läsas av andra studenter som går direkt till referenslistan för att de letar efter källor till sina självständiga arbeten, men tänk om en av dem faktiskt läser den. Tänk när hen sedan börjar jobba, kanske blir hen rektor på en skola? Tänk om hen kommer ihåg det där barnet som ska slippa få skäll hela eftermiddagen. Då har vi lyckats.

## **Slutsatser**

Då denna uppsats enbart baseras på data insamlat från åtta lärare på sju skolor i en stad kan vi inte dra några slutsatser som kan anses som giltiga för hur det faktiskt ser ut på fritidshemmen i landet. Baserat på vår studie kan vi dock dra ett antal rimliga slutsatser om lärarna, lekarna och lokalerna som vi har undersökt.

**Lärarna** accepterade i oväntat stor utsträckning vilda lekar. Även lärare som var generellt negativa beskrev att det inte var lekarna de motsatte sig utan effekten av dem. De som hade många negativa saker att säga om vilda lekar beskrev hur de flyttar dem utomhus och hur bra det är att barn leker ute. Vi ser inga skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare när det handlar om inställningen till vilda lekar. Inte heller ålder. Det får oss att tro att förhållningssättet till den vilda leken är individuell och handlar mer om *vem* läraren är än *vad* läraren är (yrkestitel, ålder, utbildningsinriktning). Vi ser heller ingen skillnad mellan lärare som arbetar i områden med olika socioekonomiska förhållanden.

**Lekarna** beskrivs väldigt olika beroende på vilken karaktär de har. Vilda lekar som uppfattas som

uppbyggliga eller läroplansnära accepteras i större utsträckning än lekar som definieras av stora kroppsrörelser. **Lokalerna** på svenska fritidshem passar inte riktigt för vild lek inomhus, och “nya” skolor med stora luftiga lokaler passar sämre än gamla. Barn leker gärna lite undangömt och helst i ganska små utrymmen. Slutligen: Barn som inte ges plats att leka vilt, tar plats att leka vilt. Precis som förväntat så “springer ungar i korridorer”, i alla fall när ingen ser dem.

## Vidare forskning

Som vi tidigare har beskrivit så är den vilda leken både ständigt närvarande och underbeforskad inom fritidshemspedagogiken och naturligtvis skulle vi önska att mer forskning gjordes på barns möjlighet att leka vilka lekar de vill. Vi tror att det kan finnas goda skäl att se på barns möjligheter att aktualisera affordanser i relation till den vilda leken ur deras perspektiv. Detta görs antagligen bäst genom observationer i kombination med någon form av kvalitativ intervju. Det vore även intressant att gräva djupare i bristen på kollegial samsyn på den vilda leken hos fritidslärare.

# Referenser

- Bergström, M. (1997). *Svarta och vita lekar: kaos och ordning i hjärnan - om det lekande barnet*. Wahlström & Widstrand.
- Bryman, A. (2018) *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Liber.
- Calander, F. (1997). Lärarna, fritidspedagogerna och kampen om vita tavlan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(2), 105-118.
- Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34-54). Liber.
- Frelin, A., & Grannäs, J. (2017). Skolans mellanrum: Ett relationellt och rumsligt perspektiv på utbildningsmiljöer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3-4).
- Hippinen Ahlgren, A. (2013). Miljön som didaktiskt verktyg. I A. Pihlgren, *Fritidshemmets didaktik* (s. 99–119). Studentlitteratur.
- Hjerm, M., Lindgren, S. & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (2:a uppl.) Gleerup.
- Holmberg, L., & Kane, E. (2020). Den tacksamma leken-Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 92-113.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Liber.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of environmental psychology*, 24(2), 179-198.
- Lager, K. (2020). Possibilities and impossibilities for everyday life: Institutional spaces in school-age educate. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, 8(1), 7-8.
- Levin, D. E. (2003). Beyond Banning War and Superhero Play: Meeting Children's Needs in Violent Times. *Young Children*, 58(3), 60-64
- Levin, D.E. (2006). Play and Violence. I D. P. Fromberg & D. Bergen. (red.). *Play from birth to twelve: contexts, perspectives, and meanings*. (s. 395-404) Taylor & Francis.
- Loebach, J., & Cox, A. (2020). Tool for observing play outdoors (Topo): A new typology for capturing children's play behaviors in outdoor environments. *International journal of environmental research and public health*, 17(15), 5611.
- Løndal, K. (2011). Bodily Play in the After-School Program: Fulfillment of Intentionality in Interaction between Body and Place. *American journal of play*, 3(3), 385-408.
- Nilsson, M. (2014). Att samla in kvalitativa data – halvstrukturerade intervjuer. M. Hjerm, S. Lindgren, & M. Nilsson. *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (2:a uppl., s. 151 - 167) Gleerup.
- Patel, R., & Davidson, B. (2019). Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning. (5., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Pellegrini, A. D., & Perlmutter, J. C. (1988). Rough-and-Tumble Play on the Elementary School Playground. *Young Children*, 43(2), 14-17.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child development*, 69(3), 577-598.
- Skolverket. (2022) Elever och personal i fritidshem – läsåret 2021/22.  
<https://www.skolverket.se/download/18.262ce2f417f697ebbea348e/1649>
- Skolverket. (2011) Fritidshemmet – en samtalsguide om uppdrag, kvalitet och utveckling.  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659537/1553963852084/pdf2623.pdf>
- Skolverket. (2022) Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22.  
[Http://www.skolverket.se/getFile?file=9718](http://www.skolverket.se/getFile?file=9718)
- Sverige. (2010). Skollagen (2010: 800): med Lagen om införande av skollagen (2010: 801). Norstedts juridik.
- Storli, R., & Sandseter, E.B.H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumbleplay (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, Vol. 185(11–12), 1995–2009.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet

Waters, J. (2017). Affordance theory in outdoor play. *The SAGE handbook of outdoor play and learning*, 40-54.

# Bilagor

## **Bilaga 1: Intervjuguide**

1, Är du utbildad för fritidshemmet? Eller vilken bakgrund har du?

2, Vilken eller vilka årskurser arbetar du med?

3, Vad tänker du på när jag säger vild lek?

-Vi definierar vild lek som alla lekar som alla lekar som är fysiska, högljudda eller okontrollerade. Exempel på vilda lekar kan vara kullekar, bollekar, kampekar, dans-och rytmiklekar och allmänt spring.

4, Vad leker barnen för vilda lekar inomhus på ditt fritidshem och var leker de i så fall?

Följdfråga: Finns det några ställen på ditt fritids där det ofta uppstår spontan lek?

4, Vilka lekar får barnen leka hos er?

Följdfråga – Finns det några lekar som ni inte tillåter? Var uppstår de?

5, Finns det andra ställen där barnen leker vilt inomhus på ditt fritids?

Följdfråga - Får de det? Och annars vad gör du om barnen leker vilt inomhus?

6, Vilka lokaler eller material finns som är till för vilda lekar på ditt fritids?

7, Vilka andra lekar skulle du vilja ge plats för på fritids?

Följdfråga - Hur skulle du kunna göra det med lokalerna du har idag?

8, Har du hört talas om andra fritids eller avdelningar på den här skolan som har en bra lösning för att göra plats för vilt lekande barn?

9, Har du nåt du vill tillägga innan vi avslutar



## Bilaga 2: Studiens deltagare

| Namn              | Yrkesbeteckning                    | År i yrket | Arbetsplats                 |
|-------------------|------------------------------------|------------|-----------------------------|
| “Erika”<br>Kvinna | Lärare i fritidshem                | Fyra år    | “E-skolan”<br>Årskurs 3     |
| ”Frida”<br>Kvinna | Lärare i fritidshem                | Ett år     | “F-skolan”<br>Årskurs 3     |
| ”Ghada”<br>Kvinna | Lärare i fritidshem                | Ett år     | “G-skolan”<br>Årskurs 2     |
| “Håkan”<br>Man    | Samordnare/<br>Lärare i fritidshem | Fyrtio år  | “H-skolan”<br>Årskurs 2     |
| “Julia”<br>Kvinna | Samordnare/<br>Lärare i fritidshem | Två år     | “J-skolan”<br>Förskoleklass |
| ”Lukas”<br>Man    | Lärare i fritidshem                | Ett år     | “L-skolan”<br>Förskoleklass |
| “Narda”<br>Kvinna | Samordnare/<br>Lärare i fritidshem | Åtta år    | “N-skolan”<br>Årskurs 2     |
| ”Yussuf”<br>Man   | Lärare i fritidshem                | Ett år     | “Y-skolan”<br>Årskurs F-3   |

Tabell 3. Matris som beskriver studiens deltagare, namnen är fingerade.

**Bilaga 3: Typologisk kartläggning över alla lekar som beskrivs i samband med vild lek.**

| Kroppslig lek     | Undersökande lek      | Fantasilek                    | Uttrycksfull och estetisk lek | Digital lek  | Regelstyrd lek |
|-------------------|-----------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------|----------------|
| Springa           | Bygga koja            | Leka skola                    | Dansa                         | “Just Dance” | Kull           |
| Dansa             | Lego                  | Bilkrock                      | Dramarum                      | “Kahoot”     | Pingis         |
| Klättra           | Kapplastavar          | Djurlek                       | Show                          |              | Fotboll        |
| Kasta kula        | Kulbana               | “Dockvrå”                     | Kullerbyttor                  |              | Fotbollsspel   |
| Åla               | Bygga                 | Affär                         | Teater                        |              | Kurragömma     |
| Jaga              | Riva                  | Rånare                        |                               |              | Mörkerkull     |
| Lekfullt tumlande | Flyga pappersflygplan | Sjukhus                       |                               |              | Hockeyspel     |
| Kullerbyttor      | Peta hål              | Krig                          |                               |              | Brädspel       |
| Stå på händer     |                       | Mördare                       |                               |              | Basket         |
| Brottnig          |                       | Utklädning                    |                               |              |                |
| Kuddkrig          |                       | Luftstrid med pappersflygplan |                               |              |                |
| Kuddrum           |                       |                               |                               |              |                |
| Åka ledstång      |                       |                               |                               |              |                |

Tabell 4. Matris baserad på Lobach & Cox (2020) som kartlägger de lekar intervjupersonerna nämner i samband med vild lek.

**Bilaga 4: Typologisk kartläggning över lekar som beskrivs i samband befrämjande lärarinterventioner.**

| Kroppslig lek | Undersökande lek | Fantasilek                      | Uttrycksfull och estetisk lek | Digital lek  | Regelstyrd lek |
|---------------|------------------|---------------------------------|-------------------------------|--------------|----------------|
| Springa       | Bygga koja       | Utklädning                      | Dansa                         | “Just Dance” | Brädspel       |
| Dansa         | Lego             | Rollek                          | Teaterscen                    | “Kahoot”     | Pingis         |
|               | Kaplastavar      | Berätta sagor med lego          | Show                          |              | Hockeyspel     |
|               | Kulbana          | “Träborg”                       | Kullerbyttor                  |              | Foosball       |
|               | Bygga            | Leklådor                        |                               |              | Kurragömma     |
|               | Riva             | Hemvrå                          |                               |              |                |
|               | Pappersflygplan  | Luftstrider med pappersflygplan |                               |              |                |

Tabell 5. Matris baserad på Lobach & Cox (2020) som kartlägger de lekar som intervjupersonerna nämner i samband med befrämjande lärarinterventioner.

**Bilaga 5: Typologisk kartläggning över lekar som beskrivs i samband begränsande lärarinterventioner.**

| Kroppslig lek | Undersökande lek | Fantasilek | Uttrycksfull och estetisk lek | Digital lek | Regelstyrd lek |
|---------------|------------------|------------|-------------------------------|-------------|----------------|
| Springa       | Lego             | Krig       |                               |             | Kull           |
| “Kuddrum”     | Byggis           | “Dockvrå”  |                               |             | Hockeyspel     |
| Klättra       |                  | Mördare    |                               |             | Fotboll        |
| Kasta kula    |                  |            |                               |             | Basket         |
| Brottnig      |                  |            |                               |             | Kurragömma     |
| Kuddkrig      |                  |            |                               |             | Fotboll        |

*Tabell 6. Matris baserad på Lobach & Cox (2020) som kartlägger de lekar som intervjupersonerna nämner i samband med begränsande lärarinterventioner.*

**Bilaga 6: Typologisk kartläggning över lekar som beskrivs utan samband med lärarinterventioner.**

| <b>Kroppslig lek</b> | <b>Undersökande lek</b> | <b>Fantasilek</b> | <b>Uttrycksfull och estetisk lek</b> | <b>Digital lek</b> | <b>Regelstyrd lek</b> |
|----------------------|-------------------------|-------------------|--------------------------------------|--------------------|-----------------------|
| Springa              | Bygga koja              | Leka skola        | Dansa                                | “Just Dance”       | Foosball              |
| Gömma sig            | Lego                    | Bilkrock          |                                      |                    | Pingis                |
| Klättra              | Riva torn               | Djurlek           |                                      |                    | Kurragömma            |
| Kasta kula           | “Byggis”                | “Dockvrå”         |                                      |                    | Mörkerkull            |
| Åla                  | Peta hål                | Affär             |                                      |                    |                       |
| Tumlande             |                         | Rånare            |                                      |                    |                       |
| Kullerbyttor         |                         | Sjukhus           |                                      |                    |                       |
| Stå på<br>Händer     |                         |                   |                                      |                    |                       |
| Jaga                 |                         |                   |                                      |                    |                       |
| Brottning            |                         |                   |                                      |                    |                       |
| Åka ledstång         |                         |                   |                                      |                    |                       |

*Tabell 7. Matris baserad på Lobach & Cox (2020) som kartlägger de lekar som intervjupersonerna nämner utan samband med lärarinterventioner.*

## Bilaga 7: Samtyckesbrev



Stockholm X/X 2023

### Information om deltagande i studentledd forskningsstudie

Som en del i Grundlära­r­pro­gram­met med in­rik­tn­ing mot arbete i fritidshem ingår att genomföra ett självständigt arbete i form av en mindre forskningsstudie. Syftet med vårt arbete är att undersöka hur fritidshemmets personal skapar förutsättningar för "vild lek" inomhus. Exempel på *vilda lekar* kan vara kullekar, bollekar, kamplekar, dans- och rytmiklekar och andra fysiska lekar.

I examensarbetet genomförs walk and talk-intervjuer med personal på fritidshemmet. Intervjuerna spelas in och transkriberas. Inspelningarna och transkriptionerna bevaras till dess att det självständiga arbetet har bedömts som godkänt av examinator, varefter de raderas.

Det är frivilligt att delta i studien och deltagandet påverkar inte ditt arbete. Dina personuppgifter och den information som samlas in kommer, med ditt samtycke, behandlas i enlighet med europeiska dataskyddsförordningen (GDPR). Det rör uppgifter om namn, e-post, telefonnummer samt ljudinspelningarna som görs av intervjuerna. Fram till dess att arbetet har examinerats och godkänts har du rätt att dra tillbaka ditt samtycke och uppgifterna får då inte bevaras eller behandlas vidare utan annan laglig grund. Alla personuppgifter som samlas in kommer att hanteras med konfidentialitet. Namn på person, platser och verksamheter kommer att ersättas med pseudonymer. Examensarbetet redovisas i form av en uppsats som presenteras skriftligt och muntligt vid ett ventileringsstillfälle vid Stockholms universitet. Efter det självständiga arbetets godkännande kan den komma att göras tillgänglig för allmänheten genom att publiceras i databasen DIVA. Du har rätt att ta del av det som registrerats om dig och ha synpunkter på behandlingen av de uppgifter som samlats in. För information om studentarbetets utformning ber vi dig kontakta vår handledare. Frågor om hur Stockholms universitet behandlar personuppgifter kan ställas till lärosätets dataskyddsombud [dso@su.se](mailto:dso@su.se). Klagomål som inte kan lösas av Stockholms universitet lämnas till Datainspektionen.

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

#### Kontaktuppgifter

Nils Brundin  
(Student)

Sauman Ng Agerberg  
(Student)

Eva Kane  
(Handledare)

Stockholms universitet  
Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen  
106 91 Stockholm

*Samtycke till deltagande  
i studentledd forskningsstudie*

*Jag har fått information om vad det innebär och samtycker till att delta i den  
studentledda forskningsstudien som genomförs av **Nils Brundin och Sauman Ng**  
**Agerberg***

XXXXX

Namnförtydligande: XXX

XXXXX X/X

Ort, datum

## Bilaga 8: Kodexempel

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Första och andra steget</b></p> <p>Vilket innebär en minskning och tematisering av data. En process där materialet grovt kodades och vi letade efter mönster i vårt material. Vi valde ut fem olika färgpennor och strök under de signifikanta utsagor i samband med lärarinterventioner inom The field of promoted action som markerade med rosa färg, The field of constrained action som blev grön, The field of free action som blev blå färg. Vi använde oss av två ytterligare färger under kodningen, en orange färg som markerade lektyper som beskrivs i samband med vild lek och färgen lila som markerade beskrivningar av lokaler och miljö.</p> <p>Vi valde även att markera beskrivningar som av lärarinterventioner som gick att härleda till Waters (2017) sociokulturella begränsningar i form av siffror 1 för personlig och allmän säkerhet, 2 för respekt och 3 för normaliserad moral.</p> | <p><b>Exempel 1</b></p> <p>Y: ”Ja, det [här] är [en] hemvrå. Här finns det egentligen inga regler på vad de ska göra här. För byggis, vad de kallar legorum, där vet du att de ska bygga med lego. Fotbollsrummet är ganska tydligt, du ska spela fotboll. Pingis, det är... [också tydligt var det ska ske] visst att barnen är kreativa [i] att göra någonting annat. Men här finns det egentligen inga regler på vad de ska göra. Så att om det är någon som skulle säga att det här är det enda stället där det är 100% tillåtet med den här vilda leken. Alla de andra [ställena] så är det ju på villkor att vi kanske inte ser eller pedagogens toleransnivå och såna grejer spelar in på andra. Men jag tror att det här är det enda rummet där de faktiskt 100% får göra det. Det finns ju självklart gränser så som brottnig som de inte kan hålla på med, men här finns det inga regler. Varsågod. Här kan de vara läkare, de kan vara byggingenjörer, de kan vara vad de vill. Väldigt ofta förekommer det att barn när de ska gå hem gömmer sig i de här lådorna. Då får vi leta hela avdelningen som kommer på just det rummet.”</p> <p><b>Exempel 2</b></p> <p>F ”I klassrummet kan det uppstå. Att man springer runt vid borden och kör lite. Vi har också väldigt många fotbollsintresserade barn på den här avdelningen. Så de kan hitta ett garnnystan och göra det till en boll. Och stå och köra fotboll in i klassrummet med garnnystanet. <u>Det blir ju också en fara för att vi har möbler som inte kanske tillämpar den sortens lek i klassrummet. Där är det också en grej som vi säger stopp till (1).</u></p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabell 8. Matris som beskriver steg 1 och 2 av kodningen av det empiriska materialet.



|                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Det tredje steget</b> börjar då kodningen och tematiseringen kan bedöms vara tillräcklig för att dra slutsatser.</p> <p>Datan kodas för analys genom Waters (2017), Kyttä (2004) samt Loebach och Cox (2020)</p> | <p>Exempel 1:<br/>Läraren beskriver en lokal som inte omfattas av skolans regler. Lekhandlingarna (<i>fantasilek</i>) som sker där gör det utan att vare sig befrämjas eller begränsas av lärarinterventioner. Hen beskriver också utrymmen som är menade för vilda lekar (<i>undersökande lek respektive regelstyrd lek</i>). Vidare beskrivs att leken (<i>fantasilek</i>) tillåts vara fri på villkor att den inte blir våldsam.</p> <p>Exempel 2:<br/>Läraren beskriver lekaktiviteter (<i>kroppslig lek, regelstyrd lek</i>) i en lokal som pågår endast tills de blir upptäckta. Hen beskriver sedan en lärarintervention som begränsar leken genom att avbryta den. <u>Lärarinterventionen motiveras av att barnen riskerar att komma till skada genom leken (2)</u></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabell 9. Matris som beskriver steg 3 av kodningen av det empiriska materialet.

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



**Stockholms**  
universitet