



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för utbildningsvetenskap

Leka eller inte leka?

En studie om hur förskollärare samtalar och resonerar kring
cirkuslekar och att avbryta lekar inom förskolor

Jessika Eriksson

2022

Examensarbete, Grundnivå (yrkesexamen), 15 hp
Didaktik
Förskolläraryrket

Handledare: Yvonne Lindh
Examinator: Anneli Frelin

Eriksson, J. (2022). *Leka eller inte leka? En studie om hur förskollärare samtalar och resonerar kring cirkuslekar och att avbryta lekar inom förskolor*. Examensarbete i didaktik. Förskolläraryrket. Akademin för utbildning och ekonomi. Högskolan i Gävle.

Sammanfattning

Syftet med denna undersökning är att uppmärksamma och belysa hur verksamma förskollärare resonerar samt uttrycker sig om cirkuslekar och att avbryta/hindra förskolebarns lekar. Genom semistrukturerade intervjuer med fyra förskollärare från olika förskolor i Mellansverige har kvalitativ empiri samlats in. Därpå har diskursanalys brukats som teoretisk utgångspunkt för att analysera det empiriska resultatet. Med hjälp av diskursanalysens begrepp *tecken*, *nodalpunkt*, *ekvivalenskedjor* och *flytande signifikant* har flertalet *diskurser* och *diskursordningar* kunnat utläsas/konstruerats. I enlighet med tidigare forskning visar resultatet på att det förekommer skilda uppfattningar hos förskollärare om vad som karaktäriserar cirkuslekar, hur ett avbrytande av lek går till och vilken påverkan cirkuslekar anses ha i relation till barns fortsatta utveckling, lärande och välmående. Slutsatsen dras att förskollärares resonemang kring att avbryta eller hindra cirkuslekar skapar diskursiva praktiker vilka påverkar barns möjligheter till att delta i dessa lekar. Emellertid framhäver samtliga diskursers innehåll att respekt och barns bästa skall genomsyra bemötande av barns lek – oavsett vilken uppfattning förskolepersonalen har av leken.

Nyckelord: Avbryta lekar, cirkuslekar, diskursteori, förskola, perspektiv.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.2 Syfte och frågeställningar	2
2. Bakgrund	3
2.1 Styrdokument och lek	3
2.2 Lek - ett mångfacetterat begrepp	3
2.3 Beskrivningar av lek	4
2.4 Lek - optisk illusion eller kalejdoskop	5
2.5 Beskrivningar av cirkuslekar	6
2.6 Cirkuslekar	8
3. Tidigare forskning	10
3.1 Perspektiv på risktagande i förskolor	10
3.2 Perspektiv på krigs- och vapenlek	12
3.3 Perspektiv på doktorslekar och kroppsutforskande	13
3.4 Perspektiv på karnevalisk lek och humor	14
3.5 Avbryta lekar	14
4. Teoretisk utgångspunkt	16
4.1 Grundläggande filosofiska antaganden	16
4.2 Diskursanalys	16
5. Metod	19
5.1 Formulering av frågeställningar	19
5.2 Metodval	19
5.3 Urvalsprocess och förberedelser	19
5.4 Datainsamling	20
5.5 Bearbetning och analys	21
6. Resultat	23
6.1 Hur samttalar och resonerar förskollärare kring cirkuslekar samt att hindra och avbryta lekar?	23
6.2 Diskurser	30
7. Diskussion	35
7.1 Metoddiskussion	35
7.2 Resultatdiskussion	38
7.3 Diskursordningar	41
7.4 Didaktiska implikationer och slutsatser	44
8. Referenslista	46
9. Bilagor	50

1. Inledning

Innan jag påbörjade mina studier till förskollärare arbetade jag som barnskötare inom flertalet olika förskoleverksamheter i både Sverige och Norge. Under mina yrkesverksamma år har jag upplevt skillnader i hur förskolepersonal bemöter, samtalar och ser på barns lekar. Somliga verksamheter har exempelvis valt att förbjuda lekar personalen anser olämpliga medan andra har formulerat gemensamma lekregler och lekpraxis. Dessa erfarenheter av att ”dåliga” lekar nekas, korrigeras, stoppas, förbjuds, utvecklas och avbryts har lett till att jag börjat reflektera kring varför det sker och vad som motiverar till det.

Enligt Barnkonventionen, FN:s konvention om barns rättigheter (UNICEF Sverige, 2018) är lek en rättighet ett barn besitter genom sin existens. Därtill fastslår Förskolans läroplan (Lpfö 18, 2018) att förskollärare besitter ansvaret att utforma en demokratifostrande verksamhet där varje barn ges möjlighet till utveckling, välbefinnande, inflytande och fullvärdigt deltagande – både i egenskap av nuvarande och framtida samhällsmedlem - genom bland annat lek. Även då det förekommer tolkningsmöjligheter beträffande realisering av läroplanens innehåll står det ej explicit att någon specifik form av lekar skall förbjudas, begränsas, korrigeras eller förhindras såvida de inte går emot diskrimineringslagen¹ (SFS 2008:567). Med andra ord klargör läroplanen att förskoleverksamhetens utformning ska präglas av lekmöjligheter och att förskollärare ansvarar över att utbildningen uppfyller läroplanens mål beträffande lek.

Frågan är då hur det kommer sig att jag har flertalet erfarenheter av förskolepersonal som både förbjuder och avbyter ”dåliga” lekar när institutionernas styrdokument ej manar till det. Barn har rätt till inflytande över såväl sin egen lek liksom sin tid på förskolan (Lpfö 18, 2018; UNICEF Sverige, 2018). Øksnes (2011) erbjuder en förklaring till detta upplevda dilemma. Enligt Øksnes förekommer det lekar inom förskolor vilka på grund av sina egenskaper och lekhandlingar betraktas vara icke önskvärda och/eller har en låg status bland vuxna. När en lek väl har tilldelats låg status av vuxna riskerar den att avvisas genom att stämplas som otillåten ”dålig” lek (Øksnes, 2011).

Med detta i åtanke ämnar jag att fördjupa mig i hur förskollärare resonerar kring att avbryta lekar liksom hur de ser på lektyper vilka kan argumenteras gå emot de karaktärsegenskaper samhället uppmuntrar och önskar utveckla hos sina samhällsmedlemmar (Lillemyr, 2013; Lpfö 18, 2018; Øksnes, 2011). Jag har valt att benämna dessa lektyper med samlingsnamnet ”cirkuslekar” – för att underlätta vidare läsning och för att jag anser att begreppet fångar definierande egenskaper hos lekarna samt barnens agerande i lekarna (Øksnes, 2011). I samlingsnamnet ingår kaospräglade lekar, riskfyllda lekar, kroppsutforskande lekar, karnevaliska lekar och krigslekar.

¹ Diskrimineringslagen syftar till att motverka diskriminering och främja individers möjligheter samt rättigheter. I lagen beskrivs flertalet former av diskriminering liksom sju diskrimineringsgrunder vilka ej får utgöra motiv för sämre, missgynnande eller kränkande behandling av individer (SFS 2008:567).

1.2 Syfte och frågeställningar

Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på samhället konstrueras världsbilder partiellt genom individers sociala språkliga interaktioner. Följaktligen kan språket generera sociala praktiker vilka besitter potentialen att hämma eller stimulera olika typer av lek. Hur förskollärare samtalar, uppfattar och förhåller sig till olika typer av lek påverkar därav förskoleverksamhetens utformning och kontextuella villkor för utveckling, lärande och välmående. Syftet med denna undersökning är att belysa och utöka kunskapen om hur förskollärare samtalar och resonerar om cirkuslekar samt att avbryta lekar. Detta ämnas göras genom följande frågeställningar:

- Hur samtalar och resonerar förskollärare kring cirkuslekar?
- Hur resonerar förskollärare kring att avbryta och hindra barns lekar?

2. Bakgrund

I detta avsnitt kommer begreppet lek och ett antal lekteorier att uppmärksammas, dryftas och ämnas klargöras. Avsnittet lyfter även betydelsen av hur omgivande samhällsliga betraktelsesätt och perspektiv på lekteorier samt lekar kan influera förskoleverksamhetens praktiker. Dessa aspekter diskuteras och framhävs i förhållandet till förskolans styrdokument såsom dess läroplan (Lpfö 18, 2018), barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018) och skollagen (SFS 2010:800).

2.1 Styrdokument och lek

I FN:s konvention om barnets rättigheter (UNICEF Sverige, 2018) fastslås vilka rättigheter ett barn besitter genom sin existens. Dessa rättigheter går att återfinna i den svenska förskolans läroplan (Lpfö 18, 2018) och i skollagen (SFS 2010:800) genom deras beskrivningar av värdegrundsaspekter, uppdrag och mål förskolor skall realisera. Bland annat klargör skollagen och läroplanen att varje barn skall presenteras med möjligheter till utveckling, lärande, relationsskapande, omsorg och att barns bästa skall centrera verksamhetens utformning – vilket överensstämmer med de rättigheter barnkonventionen fastställer. Inom både läroplanen och barnkonventionen förekommer benämningen av lek.

I förskolans läroplan (Lpfö 18, 2018) skildras det att lek ska genomsyra förskoleverksamhetens dagliga verksamheter och att det är en viktig grund för barns fortsatta utveckling, välbefinnande och lärande. Läroplanen accentuerar att lek är viktigt till följd av att lek stimulerar och skapar förutsättningar för barn att fantisera, imitera, bearbeta intryck, lösa problem, kommunicera, experimentera, uppleva med mera. Därtill konstaterar barnkonventionen att lek är en rättighet varje barn innehar (UNICEF Sverige, 2018). Styrdokumentet förmedlar standpunkten att lek är så pass väsentligt och betydande för barns fortsatta utveckling, lärande och livsvärld att det är en mänsklig rättighet. Dock klargör varken läroplanen eller barnkonventionen *vad* lek är, hur det går till eller vilka definierande egenskaper en aktivitet kräver för att betraktas vara lek.

2.2 Lek - ett mångfacetterat begrepp

Hur individer inom dagens moderna samhälle uppfattar och beskriver lek är förbundet med nuvarande tidsepoks barnsyn samt accepterade barndomsdiskurser (Lillemyr, 2013; Øksnes, 2011). Askland och Sataoen (2014) och Ackesjö (2017) uppger att det ej finns en absolut universell definition av begreppet lek. Bevekelsegrunden för detta är att det förekommer en mångfald av definitioner av lek världen över. Det vill säga - lek är ett mångfacetterat begrepp vilket kan uppfattas och framstå med olika kännetecken beroende på vilket perspektiv det synas ur (Ackesjö, 2017; Askland & Sataoen, 2014; Øksnes, 2011). Likvisst argumenterar Lillemyr (2013) för att svårigheterna i att finna generella gemensamma karaktäriseringar av lek *är* ett kännetecken för lek.

Jensen (2013) framför att en inledande precisering av lekens kännetecken kan göras genom att betrakta ett antal återkommande delkomponenter inom de mer allmänt samhällsaccepterade lekdefinitionerna. Enligt Jensen utgörs lekens återkommande delkomponenter av att leken upplevs vara lustfylld/rolig av deltagarna, är frivillig, spontan och ett självändamål där händelseförloppet är syftet. Även om dessa kan tolkas utgöra ett första utkast av lekens definition lägger Jensen tonvikt vid att poängtera att lek är en aktivitet med handlingsalternativ – vilket gör den varierande. Med andra ord är

handlingar, agerande och gestaltningar av diverse lekar nyanserade och omväxlande till följd av dess kontextuella sammanhang och deltagare (Jensen, 2013).

Lekens flertydighet har resulterat i flertalet lekteorier och synsätt vilka identifierar samt argumenterar för olika karakteristiska särdrag beträffande vad lek är, dess syfte och hur lek gestaltas (Ackesjö, 2017; Jensen, 2013; Øksnes, 2011). I relation till lekens ambiguitet understryker Sutton-Smith (1997) och Lillemyr (2013) att det är väsentligt att inta samt hålla sinnet öppet för flera olika synsätt för att kunna belysa lekens komplexa mångtydighet. Sutton-Smith menar att lek bör uppskattas för sin fantastiska mångfald och att fokus bör ligga på att beskriva lek snarare än att limitera begreppet till en begränsad mening.

2.3 Beskrivningar av lek

2.3.1 Lek för glädje

Huizinga (2004) skriver att lek är ett fenomen med en meningsfull funktion och att det ej går att förklara varför individer leker med fysiologiska argument. Det vill säga – forskning och kunskaper om hur människors biologiska mekanismer och system arbetar för att fungera som en levande organism, kan ej brukas för att förklara *varför* människor leker. I stället menar Huizinga att människor inhyser ett latent behov av att leka till följd av att lek alstrar glädje. Med andra ord leker individer för att det är nöjsamt och ej för att det är nödvändigt för deras fortsatta existens. Huizinga argumenterar för att människors medfödda leklystnad har agerat drivkraft för civilisationsutvecklingen genom att prekulturella lekar har utvecklats till kulturella företeelser och därigenom format människor till kulturella varelser. Således kan lek betraktas vara en kulturföreteelse (Huizinga, 2004).

Huizinga (2004) förklarar att det förekommer ett antal övergripande kännetecken för lek och definierar det första vara fritt handlande. Eftersom individer leker för att de har glädje av det krävs utrymme och friheten för individen att kunna handla otvunget och självvalt. Yttermera karaktäriseras lek av att individen upprättar en temporär aktivitetssfär separerad från verklighetens vardagsliv, vilken upplevs vara på låtsas. Den temporära aktivitetssfären kan initieras och pågå en tid varpå den abrupt avslutas/tar slut. Således är lekens isolerade begränsning i tid ett karaktäriserande kännetecken (Huizinga, 2004). Huizinga förklarar vidare att när en lek har upprättats och leks genereras det möjligheter för leken att upprepas vid ett senare tillfälle, vilket producerar förutsättningar för leken att bli en kulturform. Huizinga tillskriver även fysiska rumsliga begränsningar, regler och strukturer vara utmärkande egenskaper för lek. Följaktligen karaktäriseras lek enligt Huizinga att det upprättas och efterlevs ramverk med handlingsmöjligheter särpräglad från vardagen av de frivilligt deltagande individerna - vars ändamål är att leka och uppleva element av spänning samt glädje.

2.3.2 Lek är paradoxal

I lekforskaren Knutsdotter Olofssons (2003) eftersträvan att skildra vad lek är proklamerar hen att lekens komplicerade tvetydighet gör den paradoxal. Därigenom kan både accepterade uppfattningar och motsatta ställningstaganden om lek vara rättfärdigade vid karaktärisering av den svåröverskådliga leken. I sin ansats att beskriva vad lek är framhåller Knutsdotter Olofsson att det som sker i leken bildar en ram runt själva leken genom etablerandet samt upprätthållandet av regler och riktlinjer för lekens fortgång. Förklarat med andra ord pendlar de deltagande individerna mellan lekens och

verklighetens ramverk eftersom lek sker simultant inom två dimensioner– på låtsas och på riktigt. Knutsdotter Olofsson förklarar vidare att vid lek sker ett möte mellan individens yttre omgivande verklighetsbeskrivning och hens inre upplevelsevärld. Den lekande individen förhåller sig till den verkliga omvärlden på två (eller fler) tolkningsnivåer och pendlar mellan dem utan svårigheter (Knutsdotter Olofsson, 2003; Evaldsson, 2017). Saker i den omgivande konkreta miljön genererar reaktioner och associationer inom individen vilket leder till att fantasin initieras. Genom kreativitet och fantasi kan individen återskapa samt framställa nya versioner av skeenden och händelser. Det är erfarenheter och upplevelser av den fysiska omvärlden vilka agerar kreativt material och stoff för lek (Knutsdotter Olofsson, 2003). Knutsdotter Olofsson menar att till följd av lekens paradoxala komplexitet besitter lek egenskaperna att simultant vara på låtsas och på riktigt, glädje och allvar, närhet och distans, känt och okänt samt pågå i en evighet och vara över på en sekund.

Lillemyr (2013) förklarar att lek är ett betydelsefull kultur- och samhällsfenomen vilket kan uppfyllas av diverse potentiella funktioner för barn. Oberoende av lekens potentiella funktioner uppskattas och tillskrivs den ett egenvärde. Följaktligen kan barn inom leken stimuleras till utveckling och lärande inom bland annat motorik och intellekt, men det är leken i sig vilken engagerar och motiverar barn till att leka (Lillemyr, 2013).

2.3.3 Lek för samspel och utveckling

Askland och Sataoen (2014) och Evaldsson (2017) uppmärksammar att lekaktiviteter är samspelearenor inom vilken barn utvecklar kamratrelationer och vänskaper. Goda relationer såsom vänskap genererar övergripande positiva effekter på individers kognitiva och sociala utveckling. I gemensamma lekaktiviteter formas vänskap genom bildandet av kollektiva ståndpunkter och språk inom leksfären (Askland & Sataoen, 2014). Evaldsson hävdar att lekens förutsättningar möjliggör för barn att pröva olika positioner och att utmana samt utforska normer och regler från sin omgivande verklighet. Således kan barn utveckla diverse förmågor och färdigheter i samspele kommunikativa kontexter (Evaldsson, 2017; Lillemyr, 2013).

Att den mångtydiga leken medför utvecklingsmöjligheter är en näst intill allmänt accepterad grundprincip inom flertalet lekteoriernas beskrivningar av lek (Askland & Sataoen, 2014; Evaldsson, 2017; Hangaard Rasmussen, 1993; Jensen, 2013; Knutsdotter Olofsson, 2003; Lillemyr, 2013). Bland annat beskriver Knutsdotter Olofsson att lek skapar förutsättningar för individer att både uttrycka och bearbeta erfarenheter, händelser, tankar och känslor. Lek producerar premisser för barn att framställa ett nyanserat lekspråk - varigenom utvecklandet av talspråket stimuleras. Inom lekens sfär tränas förmågor såsom inlevelse, identifikation, kreativitet och föreställningsförmåga genom konstruerandet av händelser, miljöer, historier och karaktärer (Askland & Sataoen, 2014; Evaldsson, 2017; Knutsdotter Olofsson, 2003). Lillemyr poängterar att leken i egenskap av samhälls- och kulturfenomen stiftar villkor för utveckling genom lärande lek. Askland och Sataoen liksom Knutsdotter Olofsson belyser att lek är en meningsskapandeaktivitet genom vilken individer utvecklas och utvecklar förståelse för sin omvärld och tillvaro.

2.4 Lek - optisk illusion eller kalejdoskop

I de framförda beskrivningarna av hur lek kan skildras återfinns de karaktäriserande delkomponenterna Jensen (2013) listar vara en initial definition av vad lek är. Delar av beskrivningarna går även att utläsa i förskolans läroplan (Lpfö 18, 2018). I förskolans

läroplan förekommer ordet lek frekvent i förbindelse med barns lärande, utveckling och välmående. Det framgår att lek betraktas vara både ett fenomen vilket genererar premisser för barns utveckling samt tilldelas ett egenvärde. Att läroplanen ej specificerar hur lek sker i praktiken kan med andra ord motiveras med att leken är variationsrik och mångtydig (Askland & Sataoen, 2014; Huizinga, 2004; Knutsdotter Olofsson, 2003; Lillemyr, 2013; Lpfö 18, 2018; Sutton-Smith, 1997). Med detta i åtanke kan det argumenteras att lekbeskrivningarna därav ingår i de lekteorier vilka anses accepterade och bejakade av vårt samhälle (Jensen, 2013; Øksnes, 2011).

Dock utmålas inte en mångtydig och komplex bild av fenomenet lek genom läroplanens och lekteoriernas beskrivningar. Texternas projicerade tankesätt beträffande lek kan liknas vid illusionsteckningar med dubbeltydighet. Vid läsning av läroplanstexten och de teoretiska beskrivningarna av lek kan bara delar av det paradoxala fenomenets komplexitet åskådliggöras. Bland annat betonas åskådningen att lek relateras till upplevelser varigenom ett lärande/utveckling kan ske (Hangaard Rasmussen, 1993; Øksnes, 2011).

Hangaard Rasmussen (1993) lyfter att lekforskare och pedagoger under historiens gång har idealiserat de positiva aspekterna rörande fenomenet lek och dess potentiella konsekvenser. Irrationella sidor såsom att lek kan omfatta stökiga, farliga och våldsamma element har ofta rationaliserats, ignorerats eller förbjudits (Hangaard Rasmussen, 1993; Øksnes, 2011). Hangaard Rasmussen menar att lekens ambivalens inkluderar irrationella aspekter och liknar processen av att definiera lek till ett kalejdoskop. Ett kalejdoskop uppvisar inledningsvis ett spännande och unikt mönster för åskådaren. Genom att vrida på kalejdoskopets tub kan åskådaren observera hur nya former och mönster konstrueras. Vid synande av lek framkommer det ett mönster för att vid nästa syning påvisa ett annat (Hangaard Rasmussen, 1993). Även Øksnes (2011) framhäver ett anspråk på att det kollektiva förhållningssättet och perspektivet på lek bör anpassas till föreställningsramen av ett kalejdoskop. Øksnes menar att utformningen av dagens förskoleverksamheter influeras av tidigare införlivade samt rådande lekdiskurser och lekteorier - vilket har lett till att andra lekteorier har översetts.

2.5 Beskrivningar av cirkuslekar

2.5.1 Den vilda och kaospräglade leken

Hangaard Rasmussen (1993) instämmer med tidigare omnämmanden att lek är ett komplext fenomen att beskriva, och härrör det till lekens ambivalens. Eftersom lek kontinuerligt alternerar och ej utgörs av en entydig fast ram kan diverse olika aspekter framträda beroende på varifrån det betraktas. Hangaard Rasmussen och Øksnes (2011) anför att lek involverar fundamentala kulturella grundkrafter såsom imitation, förvirring, tur, konkurrens, gemenskap och kamp. Lek baseras på erfarenheter och upplevelser varigenom barn bland annat kan uttrycka samt utforska kroppsliga möjligheter. Med andra ord belyser de att lek inte enbart omfattar aspekter av ordning utan också kaos i sin gestaltning där individen upplever världen genom sin kropp (Hangaard Rasmussen, 1993; Øksnes, 2011).

Hangaard Rasmussen (1993) anser att lekens primära gestaltning var i form av rörelser utan mål för nöjes skull och att det förekommer i lek även idag. Hen förklarar att barn eftersträvar att delta i lekar där bland annat jämnviktskänslan och balanssinnet manipuleras. I samband med dessa vestibulära lekar förekommer en dimension av kaos eftersom det kräver snabba och föränderliga rörelser med element av spänning. I

excentriska kroppsliga lekar är de deltagande individerna angelägna att skapa kaos och förvirring eftersom det upplevs vara stimulerande och framkallar ett kroppsligt rus – vilket ofta vokaliseras i form av högljudda tjut och skratt (Hangaard Rasmussen, 1993). Vidare beskriver Hangaard Rasmussen att barn genom vestibulära lekar utvecklar kännedom om sin egen fysiska kropps utrymme, möjligheter samt begränsningar. Till följd av detta krävs det utrymme för individernas kroppsliga förflyttningar, manövreringar, tumult och ljudyttringar vilket har lett till att kaospräglade lekar vanligen sker utomhus (Hangaard Rasmussen, 1993).

2.5.2 Riskfyllda lekar

Hangaard Rasmussen (1993) nämner att det förekommer element av spänning och risker i kaospräglade lekar. Sandseter (2009) utvecklar detta och skriver att lekar kännetecknade av spänning, sensation och nervpirr med risk för fysiska skador klassas vara riskfyllda lekar. Riskfyllda lekar alstrar känslor av spänning hos individen till följd av att de omfattar riskfaktorer där den lekande kan skadas lindrigt eller allvarligt. I riskfyllda lekar växelverkar upplevelser av obehag samt behag inför lekens riskfyllda komponenter vilket frammanar känslor av spänning, exalterad nervositet och omedelbar glädje hos barn. Känslorna individen upplever i den riskfyllda leken är motiveringen till att delta i leken (Sandseter, 2010; Sutton-Smith, 1997). Lekarnas riskfaktorer gestaltas gärna i form av att de innehåller höga hastigheter och höjder, eventuellt farliga verktyg, naturliga element (till exempel vatten), risken att gå vilse och hårdhänt behandling. Inom dessa lekar testar samt utmanar individen sin styrka, fysiska förmågor, rädslor och sitt mod (Sandseter, 2009).

Knutsdotter Olofsson (2003) menar att barn genom hårdhänta lekar, busande och bråkleksaker – hädanefter titulerade med det engelska begreppet rough-and-tumble play - söker spänning i en leksfär där de är införstådda med att det sker på låtsas. Hangaard Rasmussen (1993) tillägger att rough-and-tumble play har en kaotisk framtoning. I dessa lekars premisser tränar individen både smidighet, grovmotorik, styrka och andra fysiska förmågor i förhållande till sig själv och övriga deltagande individer. Med andra ord krävs det ett samförstånd beträffande hur samtliga skall förhålla sig gentemot varandra för att undvika att eventuellt skada varandra eller försätta en individ i konstant underläge (Hangaard Rasmussen, 1993; Knutsdotter Olofsson, 2003; Øksnes, 2011).

2.5.3 Krigslek

Knutsdotter Olofsson (2003) förklarar att krigsleksaker handlar om aggressivitet vilket vuxna ofta förväxlar med aggressivt beteende. Till följd av att vuxna förväxlar dessa komponenter leder det till att krigsleksaker betraktas vara ”dåliga” lekar varigenom ilska och aggressivt beteende uppmuntras. Enligt Knutsdotter Olofsson kan barn genom krigslek – och även bråklek – stärka sin självkontroll och lära sig hantera känslor av aggressivitet inom lekens välvilliga sociala kontexter. Genom krigslekens villkorliga aggressivitet uttrycker individen styrka eller makt (Knutsdotter Olofsson, 2003). Krigsleken är präglad av kaos och spänning där de deltagande individerna exempelvis springer, gömmer sig, gör högljudda ljudeffekter, smyger på varandra och klättrar. Individerna nyttjar samt utmanar sin motorik och fysiska förmåga samtidigt som de är medvetna om att det är en lek. Det vill säga - risken att skada en kamrat på riktigt existerar men undviks i den mån det går (Hangaard Rasmussen; Knutsdotter Olofsson, 2003).

2.5.4 Den karnevaliska leken

Øksnes (2011) skriver att lek i karnevalisk anda karaktäriseras av individernas nöjesfyllda och parodierande utforskande och konstruerande av verklighetens ordning. I karnevaliska lekar förekommer det inga givna regler, strukturer eller händelseförlopp. Lekens fundament utgörs av barns driv att revoltera mot det vuxenstyrda genom att skapa alternativa föreställningar, sociala ordningar och komiska uttryckssätt (Øksnes, 2011). Øksnes påpekar att barn förhåller sig till den omgivande världen på ett lekfullt sätt genom att skratta med- och åt verklighetens struktur samt deras liv i det. Den karnevaliska leken är en exalterande fest där de deltagande individerna agerar publik och åskådare. I samband med karnevaliska lekar frambringas dess fångslande anda, skratt – vilket stundom kan uppfattas vara näst intill maniskt.

Øksnes (2011) förklarar att barns agerande i karnevalisk lek kan tolkas utgöra en kritik eller ett motstånd till de sociala relationer och ordningar vilka är etablerade inom förskolor. Barns handlingar och agerande i karnevaliska lekar bryter mot normer, relationer och regler förskolor förespråkar. Lekhandlingar i karnevalisk anda kan gestaltas i form av bland annat skämt, toalettumor vid matbordet och parodier av lärare. Lekhandlingarna demonstrerar individens ståndpunkt att vedertagna seder är problematiska och kan narras. Dock understryker Øksnes att agerande i karnevalisk anda ej är menat att enbart åstadkomma nya värden eller vara destruktivt. Det är en social handling med ett växelverkande samspel mellan konstruerandet av nya värden och destruktivitet - vilket leder till nya perspektiv på världen. Perspektiv fyllda med glädje och skratt (Øksnes, 2011).

2.5.5 Kroppsutforskande lekar

Leander m.fl. (2018) diskuterar aspekter av barns nakenhet och sexualitet. Författarna belyser att sexualitet och nakenhet är en naturlig del i barns utveckling. Barn ägnar sig åt lekar såsom doktor eftersom kläder i samband med doktorsbesök kan tas av. Leander m.fl. förklarar att det i doktorslekar skapas ett ramverk där barn i lekens sfär kan utforska den mänskliga kroppen. Inom doktorslekar förekommer dimensioner av irrationalitet eftersom kroppsligt utforskande och nakenhet kan utmana eller provocera personliga samt kroppsliga integritetsaspekter (Leander m.fl., 2018; Øksnes, 2011).

2.6 Cirkuslekar

Föregående beskrivningar av lek indikerar att samtliga lektyper innehåller aspekter av kaos, risker, utmaningar, skratt och utforskande. Det förekommer likheter och gemenskaper. Till följd av lektypernas gemensamma drag och likheter såsom kaos och karnevaliska skratt har jag valt att titulera dem med samlingsnamnet *Cirkuslekar*. Kännetecknen för lekarna och barns agerande inom dem menar jag går att återfinna inom en cirkus. Den karnevaliska andan, skratt, kroppsliga utmaningar och spännande risker gestaltas genom clowner, trapetsartister, vilda djur, akrobater, trollkonstnärer med mera.

2.6.1 Förutsättningar för cirkuslekar

Hangaard Rasmussen (1993) resonerar att lek ej kan förklaras eller tolkas genom moraliska värderingar. Dock riskerar de leketeorier vars lekar involverar sociala samspel eller handlingsmöjligheter vilka tolkas gå emot de beteenden och karaktärsutvecklingar samhället förespråkar och eftersträvar att väljas bort. Øksnes (2011) och Hangaard Rasmussen förklarar att när lekar betraktas vara icke önskvärda och/eller har en låg status bland förskolepersonal riskeras de att stämplas som otillåten ”dålig” lek. Med

andra ord har samhällets rådande normer och förväntningar inverkan på vilka potentiella principer, rutiner och bemötanden av lektyper förskolor konstruerar samt upprätthåller (Øksnes, 2011). I samband med detta kan ett dubbelt uppdrag för förskolepersonal utläsas i förskolans läroplan (Lpfö 18, 2018). Förskollärare besitter ett simultant – och ibland paradoxalt – ansvar beträffande barns välmående och säkerhet kontra utmaning av fysiska förmågor, grovmotoriska lekar och utforskande. Dessutom belyses att barn har rätt till inflytande över såväl sin egen lek liksom sin tid på förskolan (Lpfö 18, 2018; SFS 2010:800; UNICEF Sverige, 2018). Baserat på dessa exempel kan komponenter inom det dubbla uppdraget leda till dilemman beträffande verksamhetens miljöer. Dilemmana kan beröra huruvida riskfyllda lekar ska avbrytas eller ej för att säkerställa att barn ej skadar sig – eller om doktorslekar ska nekas för att tillförsäkra att individens integritet står intakt (Leander m.fl., 2018; Sandseter, 2009; Sandseter & Sando, 2016).

3. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning inom arbetets ämnesområde. Vid eftersökandet av relevanta och aktuella peer reviewed artiklar nyttjades databaserna ERIC, NB-ECEC (Nordic Base of Early Childhood Education and Care) och Google Scholar. Sökord såsom *lek, yrkesetik, bedömning, humor, krigslek, interaktioner, teacher intervention, risky play, rough-and-tumble play, weapon play, doctor play, interrupting play, teachers' perspectives, teachers attitudes* med mera brukades i sökandet. Orden har figurerat i flertalet varianter och konstellationer tillsammans med relevanta samt synonyma ord under processen. Utvalda vetenskapliga artiklar emanerar från skandinavisk och internationell barndomsforskning och relaterar till uppsatsens syfte. Samtliga följande artiklar berör perspektiv på cirkuslekar och vilka konsekvenser perspektiven medför beträffande förskolors utformning och barns möjligheter att uppleva dessa lekar.

3.1 Perspektiv på risktagande i förskolor

I bakgrundsavsnittet belystes korrelationen mellan cirkuslekar och att lekarnas definierande egenskaper har en viss samhörighet och ett släktskap. Det går exempelvis att anträffa kännetecknen i form av spänning och snabba rörelsemönster inom vilda lekar, krigslekar och riskfyllda lekar. Följande selektion av tidigare forskning benämner främst riskfyllda lekar och rough-and-rumble play. Även då forskningen ej explicit omnämner samtliga cirkuslekar framgår det implicit att forskningen berör flertalet av dem. Detta eftersom cirkuslekar delar karaktäristiska egenskaper vilket tidigare skildring av lekarna påvisar.

Little m.fl., (2012) och Sandseter (2012) framhäver att positivt risktagande i fysiska kaospräglade lekar utomhus är betydelsefullt för barns hälsa, utveckling och välmående. Hur individer förhåller sig till risktagande i barns lekar inom barndomsomsorgen influeras av individens attityd och uppfattning av cirkuslekar, risker och barns förmågor. Därtill influeras förskolepersonals förhållningssätt och stöttningar av barns risktagande inom leken av kulturella samt institutionella tolkningar beträffande risk, risktagande och riskbedömningar (Little m.fl., 2012; McFarland & Laird, 2018; Sandseter, 2012; Sandseter & Sando, 2016; Peterson m.fl., 2018; Van Rooijen m.fl., 2020).

3.1.1 Osäker frihet kontra restriktiv säkerhet

Little m.fl. (2012) och Sandseter (2012) debatterar och undersöker i vilken mån ökade säkerhetsaspekter riskerar att inverka på främjandet och tillåtandet av barns risktagande inom förskolor i Norge och Australien. Enligt Sandseter är undersökningar av detta slag kontextuella till diskussionen beträffande det dubbla uppdraget förskolepersonal besitter – att uppmuntra, utmana och stimulera utveckling samt säkerställa barns välmående och säkerhet. Little m.fl. och Sandseter påvisar att norsk förskolepersonal ställer sig positiv till barns risktagande i kaospräglade utomhuslekar och framhäver utvecklingsmässiga fördelar. Personalen agerar strategiskt och anpassar stöttningmetoder efter lekens individuella deltagare och kontext. Både Sandseter och Little m.fl. understryker att även då oro för barns säkerhet uppstår förekommer det få generella limiterande begränsningar genom regler eller säkerhetsföreskrifter. Förskolepersonal från Australien instämmer i uppfattningen att det är betydelsefullt med riskfyllda och kaospräglade lekar för barns fortsatta utveckling och välmående (Little m.fl., 2012). Dock påvisar Little m.fl. genom sin undersökning att det förekommer skillnader i hur

förskolepersonal inom Norge och Australien bemöter och möjliggör för risktagning i barns lek. Undersökningen åskådliggör att i Australien influeras personalens riskbedömning hur lekar bemöts. Bland annat accepteras ej lekar där risken för skador anses vara hög såsom att hoppa eller leka på höjder över 1,5 meter (Little m.fl., 2012). Little m.fl. belyser att bevekelsegrunden till att barnens val och resurser för risktagande i lekar begränsas härstammar från förskolepersonalens ansvar, säkerhetsföreskrifter och begränsningar i utomhusmiljöns utrymme. Personalens omsorgsplikt och institutionella säkerhetsföreskrifter motiverar ingripanden samt avbrytanden av barns riskfyllda lekar - för att undvika eventuella skador och rättstvister (Little m.fl., 2012).

McFarland och Laird (2018) skriver att det förekommer en generell konsensus hos personal inom förskolor i både Australien och Amerika att riskfyllda lekar skapar premisser för barn att utvecklas i en positiv riktning. Samtliga respondenter från förskolor inom Australien och Amerika förklarar att de eftersträvar att erbjuda variationsrika resurser, stöttning och tillfälligheter för risktagande samt delaktighet i riskfyllda lekar (McFarland & Laird, 2018). Genom sin undersökning menar McFarland och Laird att det ökade samhällsfenomenet med rättstvister ej influerade på vilket sätt förskolepersonal axlar det dubbla ansvaret yrkesrollen medför. Emellertid belyser McFarland och Laird att respondenter från förskolor i Australien accentuerar importansen av riskfyllda och kaospräglade lekar mer än amerikanska respondenter. Orsaken till detta är oklart och kan eventuellt tillskrivas kulturella aspekter. Det förefaller förekomma utan inskränkningar med hänsyn till verksamheternas förhållningssätt till riskfyllda lekar (McFarland & Laird, 2018).

I artikeln av Van Rooijen m.fl. (2020) undersöks huruvida kontradiktoriska påtryckningar från kulturella och reglerande faktorer, vårdnadshavares oro, personliga attityder och barnsyn påverkar möjligheter till risktagande inom nederländska förskolors kontexter. Studiens resultat indikerar att samtliga faktorer på olika nivåer utövar inflytande på hur personalen uppfattar och resonerar kring barns riskfyllda samt vilda lekar. Kunskaper relaterade till barns lek, pedagogiska ramverk och lekmiljöer listas vara de största influerande faktorerna till personalens positiva attityd gentemot riskfyllda lekar och barns risktagande. Däremot genererar säkerhetsbestämmelser och eventuell oro från vårdnadshavare känslor av spänd nervositet, rädsla och tvivel till när/om ingripanden eller åtgärder i riskfyllda lekar bör ske (Van Rooijen m.fl., 2020). Van Rooijen m.fl. konstaterar att dilemman angående bemötande och möjliggörandet för risktagande i lek uppstår när kollegor besitter motstridiga uppfattningar av risktagande samt vid situationer vilka fordrar differentiering betingad individens/gruppens behov och potential kontra vilja. Både professionella och personliga faktorer innehar förmågan att influera huruvida risktagande möjliggörs eller ej inom nederländska förskolor (Van Rooijen m.fl., 2020).

I forskning bedriven av Peterson m.fl. (2018) betonas perspektiv på riskfyllda lekar från förskollärare (samt lärare från årskurs ett) inom kanadensiska ursprungsbefolkningssamhällen. Peterson m.fl. skriver att barndomen upptas av riskfyllda lekar och initieras okonstlat av barn. Dock genererar säkerhetsaspekter och externa uppfattningar gällande lärares kompetenser och yrkesansvar dilemman relaterade till riskfyllda lekar. Yttre förväntningar från kollegor, vårdnadshavare och chefer alstrar oroskänslor över att riskeras uppfattas vara inkompetent i yrkesrollen. Genom tillståndandet av riskfyllda lekar kan lärarens kompetenser och värnande om barns välmående ifrågasättas eftersom riskfyllda lekars händelseförlopp kan tolkas vara

aggressiva, kaosfyllda och illasinnade (Peterson m.fl., 2018). Enligt Peterson m.fl. etableras olika nivåer av gränser samt stopp för kaospräglade riskfyllda lekar för att säkerställa barns psykiska och fysiska välmående.

3.1.2 Utomhusmiljö – inneboende möjligheter eller hinder

Little (2017), Little m.fl. (2012) och Van Rooijen m.fl. (2020) fastslår i sina undersökningar att miljömässiga faktorer spelar en väsentlig roll och figurerar både i skepnad av hinder och assistans för riskfyllda lekar. Utomhusmiljöer med få utsikter till utmaningar, liten yta och lite material leder till limiterande begränsningar. Torftig utomhusmiljö hämmar barns initiativ och omständigheter för att engageras i riskfyllda och vilda lekar. Personal inskrider för att leda, utveckla eller avbryta riskmoment med motiveringen att miljön ej kan backa upp lekens element (Little, 2017; Little m.fl., 2012; Van Rooijen m.fl., 2020). Variationsrika utomhusmiljöer med relativt stor areal och naturliga chanser till risktagande menar Little m.fl. och Van Rooijen m.fl. skapar villkor för personal att stödja, främja och även initiera kaospräglade riskfyllda lekar. Genom deltagande i lek kan personalen vara tillgängliga för stöttning i barns riskbedömning och därigenom minimera riskerna för fysiska skador och negativa upplevelser (Little, 2017; Little m.fl., 2012; Van Rooijen m.fl., 2020). Hur personal väljer att ingripa och agera vid riskfyllda lekar – såsom att vidareutveckla eller avbryta – härrörs till deras tolkning av begreppen riskfyllda lekar och risktagande samt hur det gestaltas i barns lek (Little, 2017; Peterson m.fl., 2018).

3.2 Perspektiv på krigs- och vapenlek

I en studie av Heikkilä (2022) riktas uppmärksamheten mot vad ett lämpligt förhållningssätt till krigs- och vapenlek utgörs av inom förskoleverksamheter. Heikkilä beskriver att i samhället anses vapen- och krigslekar symbolisera obehagliga, förfärliga, brutala och oattraktiva aspekter av världen. Därutav förekommer det i allmänhet reglering och/eller förbud mot vapen- och krigslekar inom förskoleverksamheter. Vidare belyser Heikkilä att förskolepersonals moraliska motiveringar till att stoppa samt neka krigs- och vapenlekar utmynnar i att de hierarkiseras. Konstruerandet av regler och förbud av vapen- och krigslekar sänder ut budskapet att de är sämre än andra lekar samt ger dem en låg status (Heikkilä, 2022). Enligt Heikkilä förekommer det meningsskapande premisser inom vapen- och krigslekande vilket överses av personal när de stoppar eller avbryter lekarna. Frekvent avbrytande och stoppande av vapen- och krigslek förstärker även budskapet att det är en lek av låg rang. Enkom erkännande, accepterande och uppmuntran av specifika lekar till följd av moraliska motiveringar kan resultera i kollisioner mellan personalens världsåskådning och barnens meningsskapande instanser inom leksfären (Heikkilä, 2022).

Peterson m.fl. (2018) anträffar i sin undersökning divergens och inre konflikter i avseende till perspektiv på vapenlek bland lärare i kanadensiska ursprungsbefolkningssamhällen. Skillnaderna emanerar från kulturella faktorer och erfarenheter vilket influerar vad vapenlek associeras till. Ett antal lärare associerar vapenlek till hotfullhet och skador medan andra förbinder vapenlek med jakt. Petersons m.fl. studie (2018) påvisar att inre konflikter och disharmoni beträffande perspektiv på vapenlek medför konsekvenser i form av upprättandet av lekregler såsom att ej sikta lekvapen på människor utan enbart mot älg eller andra djur. Hur dessa lekregler bör tillämpas i samband med lekscenarion där lekens innehåll kan tolkas kollidera med reglerna – till exempel att ett antal barn leker älgar och andra jägare – diskuteras ej.

3.2.1 Leka kring våldsamma teman

Delaney (2017) skriver att majoriteten av amerikanska förskolor har instiftade policys med nolltoleranser gentemot lekar innehållande våldsamma teman och lekvapen. Merparten av förskolor genomför även regelbundet skolövningar med simulerade scenarion av hotfulla event. Skolövningarna utgörs bland annat av fiktiva situationer där aktiva skyttar befinner sig på skolområdet. Inom skolövningsscenariona skall både lärare och elever agera ”som om” de befinner sig i en hotfull situation och följa säkerhetsföreskrift (Delaney, 2017). I studien påvisar Delaney att lärares personliga åsikter beträffande våldsamma teman i barns lek inverkar på hur läraren väljer att bemöta leken samt hur övningsscenarion bearbetas. Flertalet lärare är obekväma till lekar vilka involverar dimensioner av våldsamma teman i egenskap av vapenlek, död, förlust och rädsla. Den upplevda obekvämheter leder till regleringar av dessa dimensioner genom lekregler, förbud och ytliga samtal kring ämnet (Delaney, 2017). Delaney förklarar att när lärare ogärna samtalar om bakomliggande anledningar till skolövningar och förbud av lekar med våldsamma teman försvårar lärarna för barn att bearbeta händelserna och delta i scenariots ”som om” ramverk. Lärares förmaningar att ej leka specifika lekar och uppmuntran att delta i övningar med dimensioner av rädsla kan upplevas vara kontradiktoriska rörande vad acceptabel lek är. Med andra ord indikerar studien på att enskilda lärares perspektiv på lekar med våldsamma teman influerar hur verksamheter möjliggör och bemöter barns initiativ till lekarna (Delaney, 2017).

3.2.2 Kroppsvärlsdande och musikalitet i krigslek

Theorell (2021) anför att flertalet tidigare studier av barns krigslek har skett ur ett perspektiv där våldsaspekter är centrala och fokuserar på vilka eventuella konsekvenser leken har på individens aggression. Personal inom förskolor uppfattar ofta krigs- och vapenlek för att vara våldsam och farlig samt missbedömer lekfull aggressivitet för riktigt aggressivitet. De vuxnas tolkning och perspektiv kolliderar med kunskaper om de utvecklingsmöjligheter leken medför vilket resulterar i ambivalens och upprättande av lekregler (Theorell, 2021). I sin avhandling har Theorell valt att analysera och tolka krigslekar ur ett dansteoretiskt ramverk vilket bidrar till en mer mångfacetterad och variationsrik konceptualisering av fenomenet. Genom sin undersökning åskådliggör Theorell att det inom krigslekens handlingar förekommer rytm, orkestrering av platser, fiktiva karaktärer varigenom rörelsekanon kan undersökas, gemensamma rörelsekanon, fraser och estetisk omsorg. I krigslekar uppstår olika moment med särartade inslag och upprepningar av gemensamma rytmer och tempon. Detta sker i relation till val av plats i miljön och vilka karaktärer de porträtterar – valet av karaktär medför specifika rörelsemönster och rörelsekanon barnet kan utforska (Theorell, 2021). Med fraser syftar Theorell till sekvenser av rörelser vilka undersöks inom karaktärens och lekens premisser. Samtliga nämnda aspekter genomförs med noggrannhet, omtanke, känslighet och uppmärksamhet mot kamraters kommunikationer: med estetisk omsorg. Med andra ord genomsyras barns krigs- och vapenlek av kinestetisk musikalitet där sinnlig lyhördhet och ett kroppsligt tänkande möjliggörs - varigenom barn utforskar och skapar delar av sin världsuppfattning (Theorell, 2021).

3.3 Perspektiv på doktorslekar och kroppsutforskande

Enligt Leander m.fl. (2018) har rädslan för sexuella övergrepp mot barn samt att bli felaktigt anklagad för CSA (child sexual abuse) resulterat i förändringar inom danska förskoleverksamhetens perspektiv på doktorslekar och nakenhet. I studien efterforskar

Leander m.fl. hur personal inom danska förskolor resonerar och förhåller sig till barns doktorslekar samt kroppsutforskande till följd av det kulturella perspektivskiftet. Studien påvisar att majoriteten av förskoleinstitutioner har valt att etablera regler vilka förbjuder eller begränsar barns nakenhet, doktorslekar och kroppsutforskande. Divergenta åskådningar beträffande doktorslekar och nakenhet har lett till variationer i begräsningarnas utformning - vissa förskolor har valt att förbjuda lekarna medan andra tillåter aspekter av dem. Personal vilka besitter perspektivet att det krävs en balansgång i bemötandet av doktorslekar och nakenhet eftersträvar vid avbrytande/vidareutvecklande interaktioner undvika att barnen upplever känslor av skam (Leander m.fl., 2018). Leander m.fl. framhäver att både personliga och professionella uppfattningar samt kunskaper influerar personalens motiveringar till att övervaka och reglera doktorlekar. Till exempel framhävs barns personliga integritet och eftersträvan att undvika eventuellt skadande eller kränkande handlingar. Yttermera angavs att vårdnadshavares potentiella oro, åsikter och reaktioner till lekarna influerar personalens förhållningssätt. Även då det framkommer att flertalet vuxna inom förskolor anser att doktorlekar, nakenhet, nyfikenhet och utforskande av kroppen är en naturlig del i barns utveckling och sexualitet prioriteras säkerhetsaspekter och trygghet (Leander m.fl., 2018).

3.4 Perspektiv på karnevalisk lek och humor

Förskolors pedagogiska utformning och praktik inom Storbritannien präglas av rationalitet vilket kan resoneras utgöra en hindrande faktor för karnevalisk humor och lek (Tallant, 2015). Tallant förklarar att barns humor kan vara utmanande för förskolepersonal att bejaka och förhålla sig till eftersom dess premisser och innehåll kontrasterar dominerande barndomsdiskurser. White (2014) skriver att utgångspunkten för förskolepersonals handlande i anslutning till karnevaliska komiska inslag är att tolerera, korrigerar eller ignorera det. Enligt pilotstudiens utfall består karnevaliska lekars humor ofta av överdrivna groteska skämt och "clowning"- där individen ämnar väcka/provocera fram skratt från kamrater genom förlöjliganden, parodier och toaletthumor (Tallant, 2015). Tallant beskriver att förskolepersonals perspektiv på beteenden vilka anses vara acceptabla under exempelvis måltidssituationer kan skapa obenägenhet att bemöta karnevalisk humor. Beroende på personalens inneboende uppfattning beträffande lämpliga kontra olämpliga lustigheter kan de stå i konflikt med barnens karnevaliska humor. Vidare förklarar White att perspektiv på karnevaliska lekar varierar beroende på kulturella miljöer och framhäver att det kan förekomma mer karnevaliska inslag i formaliserade sammanhang såsom vid förskolors samlingar och måltider. Vad de vuxna resonerar vara adekvat och passande inom diverse kontexter rättfärdigar eventuellt avbrytande av karnevaliska lekar och upprättar den vuxnes kontroll över situationerna - dock innebär det ej per automatik att den vuxnes perspektiv på handlingen är den enda plausibla tolkningen (Tallant, 2015; White, 2014).

3.5 Avbryta lekar

Weldemariam (2014) argumenterar för att förskollärares ingripanden eller försök till delaktighet i lekar kan leda till att leken avbryts och negativa lekerfarenheter. Hur förskollärare uppfattar samt tolkar lekhandlingar och potentiella konsekvenser kan differentiera från barnens perspektiv. Weldemariam förklarar att vid motsättningar mellan uppfattningar av lekens struktur och deltagarnas förfaranden resulterar yttre handlingar från förskollärare i att leken stagnerar och avbryts. Vid avbrutna lekar uppvisar deltagarna negativa känslor såsom ilska eller nedstämdhet samt svårigheter

beträffande att upprätta en ny lek eller samspel (Weldemariam, 2014). Enligt Weldemariam leder verksamhetens normer och ”måsten” till att rutiner och säkerhetsaspekter ofta prioriteras över barnens aktörskap och skapande av leksfärer. Tillika eftersträvar förskollärare att vara delaktig, bistå och stötta barn i sin lek. Dock kan även pedagogiska och stöttande handlingar vilka ämnar främja lekens fortgång eller minimera risken för skador leda till avbrott i leken (Weldemariam, 2014).

3.5.1 Leka eller inte leka

I förskolepersonals omsorgsplikt ingår riskhantering och riskbedömning i samband med barns lek. Wyver m.fl. (2010) skriver att vid scenarion där personals eftersträvan att skydda barn mot risker, faror och skador kan rädslan för risker eskalera och leda till överdrivna säkerhetsregleringar. Vid införande av överdrivna regler beträffande tillåtna/förbjudna aspekter av lek begränsas barns möjligheter till upplevelser, rörelser, utveckling, samspel och erfarenheter inom lekens sfär (Wyver m.fl., 2010). Wyver m.fl. förklarar att de implicita och explicita antaganden förskolepersonal gör gällande barns utomhuslekar utgör grunden för eventuella problemdimensioner. Anser till exempel förskolepersonal att de alltid är mer lämpade att avgöra utfallet av barns risktagande än barnen själva eller bedömer majoriteten av lekplatser vara för farliga för barn att leka på - minskar de risken för skador men inskränker samtidigt på barnens frihet, beslutsfattande och lekmöjligheter. Rädslan för risker kan leda till att överdrivna säkerhetsrestriktioner implementeras vilka stjälper mer än de hjälper (Wyver m.fl., 2010). Därtill framför Wyver m.fl. (2010) att regleringar av rörelselekar på grund av överdrivet fokus på skaderisker uppmuntrar till mer stillasittande lek. Att hämma barns initiativ till rörelse och aktiva lekar i förmån för mer stillasittande lekar möjliggör för andra risker såsom sjukdomar och övervikt (Wyver m.fl., 2010). Wyver m.fl. skriver att detta kan uppfattas vara paradoxalt eftersom valet att reglera barns lek görs i eftersträvan att minimera risker – men i stället genererar det premisser för andra risker.

Sandseter och Sando (2016) och Obee m.fl. (2020) argumenterar för att förskolebarns möjligheter till risktagande inom lekens kontextuella sammanhang minskar. Yttre och sociala faktorer såsom vårdnadshavares perspektiv och förskolepersonals bemötande av risktagande former vilka möjligheter barn har att engagera sig i riskfyllda kaospräglade lekar på förskolor (Obee m.fl., 2020; Sandseter & Sando, 2016). Sandseter och Sando påvisar i sin undersökning att ett ökat fokus på säkerhet inom norska förskolor har resulterat i miljömässiga förändringar varigenom barns risktagande hämmas. Studien framför att förändringarna har skett till följd av upplevd press från yttre faktorer såsom vårdnadshavare och lokala myndigheter beträffande säkerhetsaspekter. Generellt konstateras det förekomma en positiv inställning bland förskolechefer och personal till barns risktagande inom lekar (Sandseter & Sando, 2016). I studien av Obee m.fl. framkommer att norsk personals positiva attityd gentemot riskfyllda lekar influeras av deras perspektiv på risktagande, lärande, fysiska aktiviteter och värdet i risk. Risker sett ur betraktelsesättet att det är naturligt förekommande i barns liv och besitter kontextuella villkor för barn att pröva, erfara samt utveckla diverse förmågor och självförtroende kan utöva positiv inverkan på hur förskolepersonal väljer att bemöta och förhålla sig till riskfyllda lekar (Obee m.fl., 2020).

4. Teoretisk utgångspunkt

I följande avsnitt beskrivs arbetets teoretiska utgångspunkt och förståelseramar. Relevanta begrepp och ämnesord uppmärksammas och avhandlas. I eftersträvan att konkretisera och tydliggöra relevanta teoretiska begrepp har författaren formgivit förklarande illustrationer av begreppen.

4.1 Grundläggande filosofiska antaganden

Detta arbete utgår från diskursanalys - vilket vilar på det samhällsvetenskapliga perspektivet socialkonstruktivismens grunder. Ur det socialkonstruktivistiska samhälleliga perspektivet betraktas faktorer såsom samhälle och kunskaper vara konstruerade till viss del genom individers sociala samspel (Bryman, 2018; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Winther Jørgensen och Phillips framhäver att inom diskursanalysen anses det ej förekomma absoluta obestridliga sanningar eftersom kunskaper och åskådningar kontinuerligt konstrueras. Historiska och kulturella faktorer influerar vilka sammansättningar och representationer av världen som framställs genom individers sociala samspel. Vad individer under en tidsepoks sammanhang anser vara betydelsefullt eller betraktar vara kunskap produceras samt upprätthålls genom sociala processer. Etablerade kollektiva referensramar och världsåskådningar leder till att specifika handlingar inom sociala sammanhang anses vara naturliga och andra icke (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Med andra ord är delar av individers uppfattningar och tolkningar av världen rörliga variabler konstruerade genom socialt samspel. Vid diskursanalys uppmärksammas, granskas och analyseras olika former av kommunikation såsom samtal och texter för att åskådliggöra vilka sociala verkligheter och diskurser de producerar samt förmedlar (Bryman, 2018; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

4.1.1 Vad är en diskurs

Bryman (2018) skriver att det är genom språkuppfattningar den sociala verkligheten förmedlas och produceras. Hur det samtalas, skrivs eller kommuniceras om aspekter inom givna sociala verksamhetsfält producerar diskurser. Sociala domäner där diskurser skapas kan utgöras av bland annat sjukhus eller skolor (Bryman, 2018; Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Winther Jørgensen och Phillips beskriver att en diskurs utgörs av ett specifikt sätt att förstå och prata om ett bestämt fenomen eller delar av omvärlden inom det sociala fältet som till exempel förskolan. Diskurserna ligger sedan till grund för hur individer inom domänen agerar. Inom medicin till exempel förekommer det diskurser med bestämda sätt att kommunicera kring och förstå infektioner - vilket styr hur sjukhuspersonal förhåller sig gentemot samt behandlar patienter med infektioner (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). En diskurs utgörs av språkliga mönster beträffande hur individer inom domänen resonerar, samtalar och beskriver ett bestämt tema (Brinkkjær & Høyen, 2013; Bryman, 2018; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

4.2 Diskursanalys

Diskursanalys används för att analysera vilka mönster och strukturer som figurerar i olika diskurser. Inom det diskursanalytiska fältet förekommer det variationer i tillvägagångssätt beträffande detta (Bryman, 2018; Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Bland annat kan diskursanalyser fokusera på enbart lingvistiska aspekter och analysera texter baserat på dess grammatiska uppbyggnad. Vid kritisk

diskursanalys strävar analysen efter att finna hur språk och dess tillämpning kan sammankopplas med maktaspekter inom samhället (Bryman, 2018). Oavsett val av tillvägagångssätt fokuserar diskursanalyser på språk och hur individer talar om något. Diskursanalyser ämnar identifiera hur det kommuniceras om något för att sedan kritiskt reflektera över hur det talas om det, om det finns andra sätt att tala om det och vilka eventuella konsekvenser diskursen för med sig (Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Winther Jørgensen och Phillips (2000) förklarar att individer genom sociala interaktioner förbinder specifika ting med bestämda *ord* – även kallat *tecken*. Ett ting eller objekts betydelse och värde tillskrivs genom förståelsen av hur tecknet skiljer sig från andra tecken och deras innebörder. Diskurser eftersträvar att fixera språkets mening där varje ord tilldelas en bestämd mening i förhållande till andra ords betydelser. Genom att inringa ett teckens mening utesluts andra eventuella betydelser och tecknets mångtydighet har reducerats till entydighet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Dock understryker Winther Jørgensen och Phillips att tecknens innebörder kan förändras genom mänskliga interaktioner och samspel vilket innebär att ett teckens betydelse aldrig kan betraktas vara absolut fullständig. Ett teckens betydelse är alltid rörligt och förhandlingsbart. Med det i åtanke kan det förekomma flertalet diskurser simultant vilka ämnar fixera ett teckens betydelse enligt respektive diskurs, vilket skapar *diskursordningar* (Fig. 1., s. 17). Inom en diskursordning benämns de mångtydiga tecken vilka ej lyckats fixeras för *flytande signifikanter* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

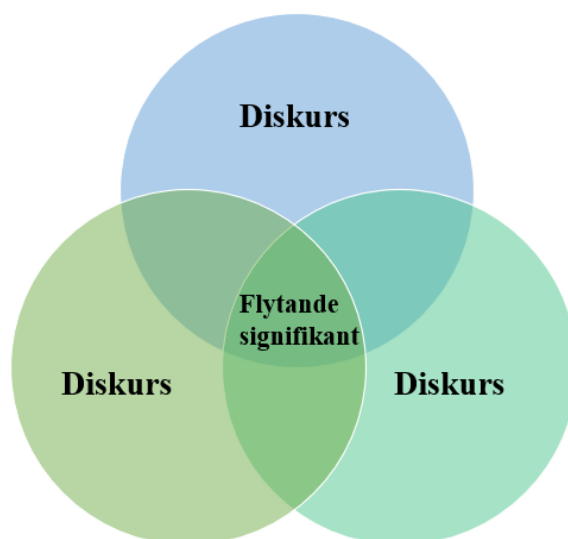


Fig. 1. Illustration av de teoretiska begreppen *diskursordning* och *flytande signifikant*. I illustrationen strider tre diskurser inom samma diskursiva fält att fixera betydelsen hos ett tecken enligt sin diskursiva utsaga. Tecknet blir därigenom en *flytande signifikant* och tillsammans skapar diskurserna en *diskursordning*. Diskursordningens samtliga innehåll utgör plausibla beskrivningar av tecknets innebörd och utesluter andra "osagda" innebörder (Bryman, 2018; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) utvecklas samt inrättas diskurser från ett antal speciella tecken kallade *nodalpunkter*, vilka andra tecknen ordnas efter och får sin betydelse ifrån. Tecknen sorteras, binds samman och etablerar *ekvivalenskedjor* runt nodalpunkten och beskriver hur något är och inte är. Ekvivalenskedjorna ger innehåll åt nodalpunkten eftersom de placeras i anknytning till andra tecken och det sambandet skapar ett innehåll med betydelser (Fig. 2., s. 18). Det vill säga - andra teckens betydelse fixeras genom förhållandet till nodalpunkten och skapar ekvivalenskedjor med innehåll varpå en diskurs utvecklas (Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

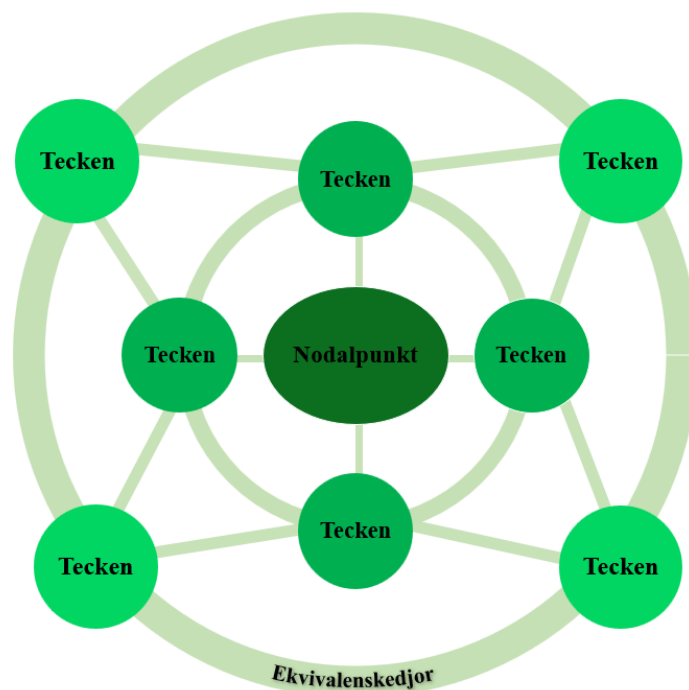


Fig. 1. Illustration av begreppet *diskurs* och dess beståndsdelar *nodalpunkt*, *tecken* samt *ekvivalenskedja*. Samtliga ljusgröna linjer i illustrationen är delar av ekvivalenskedjor och länkar samman tecken.

4.2.2 Varför diskursanalys

Analyser med fokus på konkreta uttalanden och språkliga strukturer kan tolkas utgöra en första handling vid diskursanalys. När texter eller transkriberingar av samtal analyserats på en nivå nära språket kan eventuella flytande signifikanter, nodalpunkter och ekvivalenskedjor utläsas varpå diskurser belyses (Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Därefter kan det läggas vikt vid den retoriska aspekten och kategorierna hur diskursernas tal och texter inriktas mot särskilda sociala handlingar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Winther Jørgensen och Phillips förklarar att både tal och texter är handlingsorienterade. Etablerade diskurser medför därigenom sociala konsekvenser genom att de är handlingsorienterade och framhäver att vissa handlingar är relevanta och möjliga inom situationen de beskriver. Genom att dekonstruera diskursers strukturella språk kan både implicita och explicita aspekter inom diskursen åskådliggöras, reflekteras kring och ifrågasättas (Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

5. Metod

I metodavsnittet beskrivs val av metoder, tillvägagångssätt och förberedelser. Avsnittet redogör även för urvalsprocesser, etiska reflektioner och ställningstaganden. Texten ämnar därtill att klargöra hur insamlat empiriskt material har samt kommer att förvaras och hanteras.

5.1 Formulering av frågeställningar

I detta vetenskapliga arbete eftersträvas att åskådliggöra hur verksamma förskollärare resonerar och samtalar kring cirkuslekar samt att avbryta/hindra lekar. Det är ett område inom vilket det ej förekommer ett statistiskt ”rätt eller fel” i hur det resoneras eftersom individer är olika. Förskollärare kan besitta varierande uppfattningar, erfarenheter och tolkningar beträffande fenomenet lek (Karlsson, 2021). Baserat på detta har frågeställningar formulerats vilka möjliggör för eventuella variationer i perspektiv på cirkuslekar och att avbryta/neka lekar att uppmärksammas och reflekteras kring (Stukát, 2011).

5.2 Metodval

Datainsamlingen har skett genom semistrukturerade intervjuer med öppna frågor. Genom de semistrukturerade intervjuer skapades det utrymme för respondenten och intervjuaren att följa ämnen och fördjupa sig i frågor vilka intresserar dem. Det genererade förutsättningar för respondenten att uttrycka sig fritt samt engagera sig i samtalen utan att strikt förhålla sig till specifika och begränsade ja eller nej frågor. Med de öppna frågorna och semistrukturerade intervjun kunde respondenten röra sig inom fokusområdet och ta upp aspekter de ansåg viktiga (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011). Eftersom detta arbete ämnar belysa hur förskollärare resonerar och samtalar om cirkuslekar samt att avbryta/hindra lekar var det viktigt att ge respondenten utrymme att yttra sina åsikter, uppfattningar och resonemang i en tillåtande atmosfär (Löfdahl Hultman, 2021; Löfgren, 2021). Den semistrukturerade intervjuens flexibla premisser har möjliggjort för respondenten samt intervjuaren att tydliggöra sina tankegångar och ställa fördjupande följdfrågor utan att det störde intervjun (Bryman, 2018; Löfdahl Hultman, 2021; Kvale & Brinkmann, 2014). Vid de tillfällen samtalen har hamnat på irrelevanta sidospår har intervjuaren guidat tillbaka samtalen till ämnet, utan att avfärda de teman respondenterna riktat sin uppmärksamhet mot som oviktiga (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014). Metodens flexibilitet skapade förutsättningar för respondenten och intervjuaren att ingå i personliga samspel såsom att småprata. De personliga interaktionerna bidrog till etablerandet av en trygg och tillåtande atmosfär under intervjuerna där respondenterna ej behövde oroa sig över att producera ”rätta” svar (Löfdahl Hultman, 2021; Löfgren, 2021; Vetenskapsrådet, 2017).

5.3 Urvalsprocess och förberedelser

I eftersträvan att besvara formulerade frågeställningar och bidra med kunskap har fyra förskollärare från olika kommuner inom Mellansverige intervjuats (Karlsson, 2021). Detta val har gjorts med eftersträvan att undvika eventuella empiriska missvisningar eller begränsningar såsom ett riktat/vinklat resultat (Bryman, 2018; Löfdahl Hultman & Ribaeus, 2021; Vetenskapsrådet, 2017). Att intervjuar förskollärare från olika kommuner ökar arbetets validitet genom att det samlas in trovärdiga data vilka återspeglar hur aspekter inom verkligheten kan förefalla sig. Således kan undersökningens

frågeställningar besvaras genom analysering av verklighetstrogen empiri (Brinkkjær & Høyen, 2013; Bryman, 2018; Stukát, 2011; Vetenskapsrådet, 2017).

Inför intervjuerna utformades ett underlag med intervjufrågor (Bilaga 1) baserat på intervjuarens förförståelse inom ämnesområdet (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014). Underlaget bestod av öppna frågor relevanta till undersökningens ändamål, med tillhörande potentiella fördjupande uppföljningsfrågor. Genom att ett underlag med specificerande, sonderande, direkta och tolkande följdfrågor formulerats var intervjuarens förberedd och kunde vid behov nyttja dem för att uppmuntra respondenten att vidareutveckla sina svar och generera ytterligare insikt (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011).

5.3.1 Etiska aspekter

Inför intervjuerna justerades en mall med samtyckesblankett och information (Bilaga 2) utefter undersökningens syfte och planerade tillvägagångssätt. I informationsbrevet förklarades att intervjuerna kommer att spelas in och avrapporteras i ett examensarbete samt att sagda arbete kommer att publiceras i databasen DiVA efter examen. Vidare informerade dokumentet respondenten om att eventuella personuppgifter och uppgifter kopplade till identifiering av respondenten samt hans arbetsplats kommer aidentifieras. Yttermera klargjordes att insamlad data kommer att förvaras utan åtkomst för obehöriga och att respondenten närhelst under processen kan välja att avbryta sin frivilliga medverkan. Med andra ord uppmärksammade dokumentet respondenten koncist om att hans personliga och professionella integritet avses att skyddas genom anonymisering av uppgifter, frivilligt deltagande och konfidentialitet (Bryman, 2018; Löfdahl Hultman, 2021; Stukát, 2011; Vetenskapsrådet, 2017).

Efter att förskolerektorer kontaktats med förfrågan om det förekommer intresse bland personalens förskollärare att delta, har samtyckesblankett och informationsbrev personligen mejlats till intresserade förskollärare. Varje intervjutillfälle har sedan inletts med att respondenten uppmärksammas och försäkrats verbalt om att inga personuppgifter såsom tilltalsnamn eller förskolans namn kommer att samlas in eller figurera i arbetet (Bryman, 2018; Löfdahl Hultman, 2021; Vetenskapsrådet, 2017). Efter de verbala försäkringarna och signering av samtyckesblanketten har ljudinspelningen startats och meningsutbytet spelats in.

5.4 Datainsamling

Intervjuerna har inletts med ett par uppvärmningsfrågor. Därefter har öppna frågor beträffande resonemang och uppfattningar av lekar, cirkuslekar, reglering av lekar och att avbryta/neka lekar ställts. Beroende på vad respondenten har yttrat och intervjuarens följdfrågor har intervjuerna utvecklats i olika riktningar och berört flertalet områden beträffande lek och förskolan (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuerna har avrundats med att respondenterna tillfrågats om de har något ytterligare de vill dryfta eller tillägga beträffande hur de resonerar kring ämnesområdet (Löfgren, 2021). Avslutningsvis har intervjuaren lyft att respondenten kan kontakta intervjuaren vid önskan att tillägga, klargöra eller lyfta reflektioner beträffande sitt deltagande – och att det empiriska materialet kommer att förvaras utan åtkomst för obehöriga samt förstöras när arbetet godkänts (Bryman, 2018; Löfdahl Hultman, 2021; Vetenskapsrådet, 2017). Samtliga genomförda intervjuer har anpassats efter respondentens svar och pågått mellan 16–38 minuter.

Under intervjuerna har dokumentationsverktygen ljudinspelning och fältanteckningar brukats. Att spela in intervjun har möjliggjort för intervjuaren och respondenten att fokusera på samtalet och att framföra resonemang utan tidskrävande eller fokusstjälande moment såsom vid frekvent antecknande. Därtill har intervjuaren haft tillgång till ljudinspelningen och kunnat lyssna på den flertalet gånger (Bjørndal, 2018; Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014). Då det är väsentligt att besitta kunskap om inspelningsmediet för att undvika bristfällig ljudkvalité eller defekta ljudfiler har intervjuarens mobiltelefon använts för att spela in intervjusamtalet (Bryman, 2018). I samband med detta kan det anses motsägelsefullt att även penna och papper nyttjats vid intervjuerna - men under intervjuerna hyste materialet två funktioner. Dels för intervjuaren att anteckna stödord på, dels för att respondenten ej skulle känna sig konstant iakttagen. Då alla individer är olika varierar det hur bekväm en individ är med ögonkontakt och att vara i uppmärksamhetens centrum. Fältanteckningsmaterialet skapade förutsättningar för intervjuaren att anpassa sitt bemötande efter individens integritet under intervjuerna och bidrog till skapandet av en avslappnad atmosfär (Kvale & Brinkmann, 2014; Löfgren, 2021; Löfdahl Hultman, 2021; Vetenskapsrådet, 2017; Wehner-Godée, 2010).

5.5 Bearbetning och analys

Bearbetningsarbetet av det inspelade materialet har skett parallellt med datainsamlingen, och varje inspelning har genomgått samtliga steg i bearbetningsprocess (Bryman, 2018; Stukát, 2011). Till att börja med har intervjuns ljudfil grundtranskriberats på en dator. Under grundtranskriberingen har det inspelade talet återgetts ordagrant i textform utan fokus på utfyllnadsord, längre pauser eller reaktioner såsom skratt (Kvale & Brinkmann, 2014; Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Därefter har intervjun återigen lyssnats igenom för att justera eventuella misstag eller göra tillägg – med fokus på de empiriska avsnitten vilka är väsentliga för undersökningen (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Löfgren, 2021). I samband med detta har relevanta utfyllningsord, pauser och reaktioner transkriberats i eftersträvan att återge samtliga aspekter av inspelningen. Vid transkriberingen har dialektala avvikelser i uttal korrigerats till hur ordet skrivs enligt grammatiska regler för det svenska skriftspråket. Meningsbyggnader, ordval och böjningar av ord har ej ändrats. Eftersom dialektala uttal ej besitter någon relevans för arbetet har dessa ändringar genomförts för att underlätta läsning av citat samt för att undvika eventuell identifiering av var respondenterna är bosatta (Kvale & Brinkmann, 2014; Löfdahl Hultman, 2021; Stukát, 2011; Vetenskapsrådet, 2017; Winter Jørgensen & Phillips, 2000).

Analyseringsprocessen inleddes med att samtliga transkriberingarna skrevs ut. Därefter granskades texterna utefter arbetets två frågeställningar och de textdelar vilka tolkades beröra arbetets frågeställningar klipptes ut. Valet att nyttja fysiskt konkret material skapade premisser för en levande analys med rörligt material och lättskådlig överblick (Stukát, 2011). Det utvalda materialet synades och analyserades i två omgångar med samma analyseringsprocess. Vid första granskningen av materialet sorterades textempiri med relevans för frågeställningen ”Hur samtalar och resonerar förskollärare kring cirkuslekar?” ut. Under den andra granskningen av materialet sorterades data med relevans för frågeställning ”Hur resonerar förskollärare kring att avbryta och hindra barns lekar?” ut. Det utvalda materialet granskades efter likheter och skillnader beträffande hur det talas om ämnet och sorterades därefter i flertalet kategorier. Funna kategorier genomgick en andra granskning varpå nya samband och relationer mellan indelningarna blev synliga. Analysprocessens andra granskning resulterade i sex

teman - tre teman till respektive frågeställning. De sex temana var *Positivt, Negativt* och *Problematiskt* respektive *Vidareutveckla- och stötta, Skydda från skador* samt *Olämpliga lekhandlingar*. Varje tema analyserades separat och sinsemellan varpå mönster och relationer inom empirin åskådliggjordes. Analyserna identifierade diskursiva knytpunkter i form av nodalpunkter, viktiga tecken och ekvivalenskedjor – varigenom diskurser och diskursordningar kunde utläsas/konstrueras av författaren (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Lindgren, 2006; Stukát, 2011; Winter Jørgensen & Phillips, 2000). De sex funna/konstruerade temana presenteras och beskrivs mer ingående i nästkommande avsnitt under rubrikerna *Naturliga, roliga och utvecklande lekar, Problematiska lekar, Olämpliga lekar, Avbryta för att tillfälligt pausa, Avbryta för säkerhet och välmående* samt *Avbryta på grund av olämplighet*.

6. Resultat

I detta avsnitt kommer det empiriska resultatet och de diskurser som utlästs/konstruerats från respondenternas uttalanden att redogöras för. I avsnittets första del presenteras relevanta delar av det empiriska resultatet i fem teman. Varje tema presenteras och beskrivs under separata rubriceringar för att skapa en väldisponerad översikt. Samtliga teman innehåller flera empiriska exempel i form av citat där fetmarkerade ord hänvisar till betoningar i uttalandena. Citat innehållande personliga pronomen relaterade till ett specifikt kön har ändrats till könsneutrala personliga pronomen (Kvale & Brinkmann, 2014; Löfdahl Hultman, 2021; Stukát, 2011; Vetenskapsrådet, 2017). I avsnittets andra del presenteras och beskrivs samtliga sex funna/konstruerade diskurser under enskilda rubriceringar. Varje diskurs exemplifieras med en illustration bestående av tecken vilka är centrala i diskursens ekvivalenskedjor och innehåll. Illustrationerna har skapats av författaren med hjälp av appen Word Collage.

6.1 Hur samtalar och resonerar förskollärare kring cirkuslekar samt att hindra och avbryta lekar?

6.1.1 Lekar vilka är mindre passande inom förskolor

I detta tema förekommer empiri där respondenterna uttrycker sig beträffande huruvida de anser att det förekommer specifika lekar vilka är mindre passande eller lämpliga inom förskolor.

Lekar såsom krigslekar, vapenlekar, kampsportslekar och Squide Game² menas vara mindre passande inom förskolor till följd av att de innehåller våldsamma aspekter. Att sikta eller skjuta med låtsas/leksaksvapen mot kamrater eller andra individer anses vara olämpliga lekhandlingar inom förskolor.

Jo men det gör det ju. Det tycker jag är krigalekar och sådana här grejer, och när de skjuter på varandra och så tycker inte jag personligen hör hemma i förskolan.

Och sen när... Squid game var som störst, då var den leken också populär. Men det var också att "Nej, att det kanske inte är just så barnen behöver leka den", utan då visade vi... ja ett, två, tre rött ljus heter väl den egentliga leken.

Simultant framhävs att huruvida specifika lekar betraktas vara mindre lämpliga inom förskolor eller inte beror på förskollärares individuella uppfattningar, erfarenheter, förhållningssätt och bemötande av lekar.

Nej inte riktigt, det beror på hur man alltså tar upp... Innehållet, hur de leker det och varför i så fall.

Det beror ju på hur man/vad man tänker själv - vad man har för förhållningssätt, barnsyn och allt liksom.

² Squide Game är en sydkoreansk serie på Netflix. Serien handlar om ett antal skuldsatta människor vilka inbjuds till att delta och tävla i ett antal koreanska barnlekar- dock med livshotande konsekvenser. En av lekarna i serien är "Ett två tre – Rött ljus". De deltagare vilka ej lyckas stå stilla eller bryter mot lekens regler skjuts till döds.

Hur vårdnadshavare, kollegor och barn upplever lekar vilka kan argumenteras vara mindre lämpliga till följd av att de innehåller våldsamma dimensioner, influerar förskollärares uppfattning och resonemang beträffande leken.

Men då är det ju viktigt att prata med sina kollegor om vad man tycker tillsammans och med föräldrar för att/ och här har det varit ganska mycket att föräldrarna har gått in och sagt att "Vi vill absolut inte att dom leker något sådant", med vapen just. ... Men det är så svårt för man vill ju ändå att barn ska få leka det de vill...

6.1.2 Lek som uppmuntras, uppskattas och/eller förespråkas

Inom detta tema figurerar empiriska uttalanden beträffande hur respondenterna samtalar om vilka typer av lek de uppskattar, uppmuntrar och/eller förespråkar inom förskolor.

Alla möjliga typer av lek samt att lek sker på förskolor uppmuntras och förespråkas av respondenterna. Lek menas vara behövlig och väsentligt för barnens utveckling.

Alla lekar, för alla lekar utvecklar ju deras fantasier och även kreativiteten väldigt mycket.

Alla de här lekarna behövs därför tänker jag styrda, fria... Lek på olika sätt för att utveckla barnen.

Då leker vi sjukhus och "Jag vet hur man leker det här, jag kan förklara för er"; sådana lekar är ju helt underbara – att de lär av varandra och tar vara på alla kunskaper.

Att lekar initieras av både barn och förskollärare framhålls vara betydelsefullt för barnens utveckling. Att barnen genom diverse lekar uppvisar samt delar med sig av kunskaper och erfarenheter framhålls vara en egenskap hos lekaktiviteter vilket leder till att lek förespråkas och uppskattas. De lekar vilka barnen är intresserade av och gillar utgör en motivering till att ta vara på och skapa utrymme för leken inom förskolor.

Sen är det ju roligt med liksom den här leken när de väljer. Vi har väldigt mycket bygg - lego och plusplus är de väldigt insnöade på just nu. ... Och då sitter de ju rätt många tillsammans och så hör jag den här kommunikationen emellan – den är ju helt underbar.

För uppenbarligen är det ju något som barnen är intresserade av då. Och det behöver man ju ta tillvara på tänker jag.

I samband med uppmuntran av diverse lekar förespråkas förskollärares delaktighet och engagemang i lekar. Detta eftersom det är något barnen uppskattar samt för att kunna stötta barnen i upprätthållandet av leken och deras utveckling.

Alla barn gillar ju rollekar skulle jag vilja säga... och sen att vi är med också i det, som deltagare.

6.1.3 Regler kring och reglering av lekar – att avbryta, neka eller hindra

Detta tema utgörs av empiri där respondenterna uttrycker uppfattningar och synsätt beträffande att avbryta, neka, hindra och reglera barns lekar inom förskolor.

Att vissa former av lekhandlingar - såsom att låtsas skjuta kamrater - är mindre accepterade inom förskolor och regleras genom förbud samt ingripanden betonas i flertalet uttalanden av respondenterna. Även vid avsaknad av regler angående vilka lekar barnen får respektive inte får leka, förekommer det reglering av vissa lekar till följd av att den anses mer lämplig utomhus eller inomhus.

Vissa grejer får man göra hemma och vissa grejer på förskolan...

Nej det är ju skjuta lekar, de får inte skjuta på varandra då.

Så länge det inte är krigalekar då de skjuter varandra i huvudet.

Vi har inte riktigt det, men det är ju vissa lekar som anpassar sig mer inne [gestikulerar åt vänster] och ute [gestikulerar åt höger]. ... Eftersom vi har många barn och liten yta så kanske inte springlekar och jaga lekar är så jättepulärt inne. Men det går ute eftersom det är större ytor.

Hur leken är utformad och vilka lekhandlingar den består av kan kollidera med miljömässiga förutsättningar vilket motiverar reglering eller justering av leken för att undvika eventuella skador.

... Kan ju ta snabbare lekar inne, men då får de ju oftast vara på en specifik plats. Och då är det bara några få som får vara med och inte alla, så att det inte händer (missat ett ord?) stora olyckor.

När en lek involverar eller övergår i handlingar där individer skadas eller föremål förstörs avbryts leken. Destruktiv förstörelse av föremål och våld gentemot sig själv eller andra individer motiverar ingripanden.

Avbryta lekar är ju när det blir fysiskt, alltså de gör illa varandra eller gör illa saker... Alltså någon gör sig illa.

Även logistiska aspekter, rutiner och eventuell tidsbrist leder till att lekar ofta avbryts av förskollärare. Vardagens måsten inom verksamheten inskränker lekmöjligheter. Dock poängteras det att leken ej behöver avbrytas helt utan kan pausas tillfälligt eller sparas.

... med rutinssituationer blir det ju mycket att man, ja men avbryter leken för att gå till maten eller för att ha samling och allt sådant här. Jag brukar tänka på att... man kanske inte behöver städa varje gång, utan att man kan pausa. Säga att "Vi behöver verkligen gå och äta nu men du kan fortsätta efter sen, vi kan låta det vara kvar här som du hade". Eller att... barnen inte måste städa allting utan de kan ställa upp en miljö som ser spännande ut i morgon eller efter maten och så. Så att det finns liksom något att börja leka med direkt eller inspirerar.

Att leken ej avbryts abrupt framhålls vara betydelsefullt i det respektfulla bemötandet av barnens lek - oavsett om leken avbryts till följd av att den innehåller våldsamma lekhandlingar, går emot upprättade lekregler, utmanar miljömässiga eller logistiska omständigheter.

... Vi vill inte att de ska bygga vapen eller så och sen behöver det inte/man behöver ju inte säga till barnen direkt så här att "Nej bygg inte ett vapen" eller "Nej inte det där" utan "Kolla vad som händer nu? Vad leker ni? Hur ska vi gå vidare från det här...?"

Om det blir våldsamt eller så att någon verkligen kommer till skada, då tycker jag att man behöver avbryta. Eller inte avbryta hela leken kanske, men stoppa upp och man kan ju börja prata om något annat... eller att man liksom låter leken övergå till någonting annat. Inte för att liksom stoppa eller tillrättavisa så, utan mer fortsätta till någonting annat.”

Att man behöver ju ändå ha lite respekt för att/hur man går in i leken liksom. “Kan ni förklara för mig vad det är ni leker eller hur ni gör?” - det tycker jag är viktigt.

Det är ju skillnad att liksom “Nej, nu får ni sluta” liksom “Det här får ni inte hålla på med” - Det är ju avbryta helt och liksom förbjuda. Då är det bättre att pausa för stunden.

Vid situationer där en lek behöver/kommer att avbrytas, anses det att ingripandet skall uppmuntra barnet eller barnen till att reflektera och att det sker en vidareutveckling av lekaktiviteten. I de empiriska uttalandena associeras valet att avbryta och ingripa i barnens lek med att leken stoppas upp och pausas tillfälligt för att utvecklas vidare. Leken skall med andra ord ej upphöra eller förbjudas genom ett avbrytande/ingripande.

Eh nej jag är väl inte jättemycket för att förbjuda, utan tycker att man kan ha en dialog med barnen liksom om... Om vad det innebär alltså.

Kan vi förändra saker som inte riktigt är bra, då är det bättre än att bara förbjuda. Tillföra saker eller... men åh “Vi ser att ni skulle behöva kanske gå ut och ta lite frisk luft”. Man kan ju liksom göra på lite olika sätt.

Utöver tidigare uttalande om att vissa lekar bör nekas eller upprättas förbud mot (såsom vapenlekar) framförs åsikter om att förskollärare i stället bör arbeta förebyggande. Genom att vara närvarande i lekar, ingå i dialoger och respektera barnens upplevelse kan vid behov anpassade interaktioner i leken guida den framåt.

*... Man kan på något sätt se innan att den här leken kanske kommer att sluta i något... inte jättestort, alltså i så fall våldsamt, och att man då... Ja men är **närvarande** och också liksom är där och pratar med barnen, att “Vad händer, vad leker ni, får/kan jag vara med?”. Att man liksom är delaktig själv med, för annars... ja, då vet man ju inte så mycket om hur barnen upplever sin lek.*

Men jag tror det gör mycket att man verkligen är där, är närvarande.

Att avvakta innan ingripande i eller avbrytande av lek argumenteras vara väsentligt i förskollärares respektfulla förhållningssätt gentemot barnen och lek.

Så länge alla är med på det, dom har förstått lekens regler och allting.... Då skulle jag säga avvakta och se. Barn är mer kapabla än vad man tror.

... En lek är ju alltid en lek.

6.1.4 Kaospräglade lekar plats inom förskolor – karnevaliska lekar och krigslekar/vapenlek

Detta temas data utgörs av empiriska uttalanden beträffande hur förskollärare resonerar och talar om kaospräglade lekar, karnevaliska lekar och krigs/vapenlek inom förskolor.

Kaospräglade lekar där det förekommer rörliga element där barnen kan använda kroppen och rösten på varierande sätt anses positivt för barnens utveckling. Barn betraktas vara aktiva med ett inneboende behov av att röra sig och delta i aktiviteter med rörelser - oavsett om de befinner sig inomhus eller inomhus. Därutav har kaospräglade lekar en plats inom förskolor.

Positivt, det är ju kroppskontroll och alltså dom lär sig att hantera sin/sig själv och sin kropp när det är liksom mycket rörelser och... stoj och stim. Nej jag tycker det är positivt att använda kroppen och röra sig.

Men visst sjutton går vi och säger ibland "Nej nu får ni liksom lugna ner er, det låter som ni ska riva liksom ned hela förskolan här". Samtidigt tycker jag att man inte kan ta bort det.

Eftersom dessa lekar involverar mycket rörelser och kan leda till höga ljudnivåer, kräver lekarna utrymme. Inomhus resoneras det vara svårt att tillmötesgå eller skapa miljöer för dessa lekar utan att de inkräktar, skadar eller stör andra individers förehavanden. Lekarna anses tillhöra utomhusmiljöer eftersom de är mer tillmötesgående och möjliggör för snabba rörelser och höga ljudnivåer. Simultant påstås det vara en positiv aspekt att kunna erbjuda möjligheter för kaospräglade lekar inomhus.

Ja alltså det är svårt. För att om vi är arton, nitton barn inne på avdelningen så kan det bli väldigt hög ljudvolym och det känner vi att det är inte bra för någon liksom att vara i det. Men vi har ett rum som just nu är en skog, och där inne känns det som att där kan det få vara lite mera... Ja men lite mer kaos, lite mer högljutt.

Men det är ju bra om man kan erbjuda både och, absolut.

Ja sådana lekar kan de ju gärna hålla på mycket ute och sen är det inne får man ju liksom hjälpa dem åh liksom lugna sig lite. Det blir ju så automatiskt i en instängd miljö för då kan dom ju göra sig illa, och även andra.

... Det blir nog ännu mer tydligare att det är/hör lite ut så. Det är ju jättebra om man kan få med det inne också men det blir tydligare ute.

I samband med kaospräglade lekar och karnevaliska lekar framgår att det krävs balansgång i bemötandet av leken och att förskollärare är närvarande för att kunna avgöra när samt om ett ingripande bör ske. Detta för att leken skall hållas på en lagom nivå och att barnens välmående skall förbli intakt. Aktiv närvaro behövs för att uppmärksamma, förhålla sig till och bemöta barnens upplevelse av leken.

...För man vet att det kommer funka ett tag, sen är det katastrof – någon kommer slå sig, och den gråter, och den blir osams – lite vet man ju.

De kanske har någon jättestor fantasilek som de leker i/ värld som de leker i just nu och du ser bara kauset. ... All kaoslek är ju inte... är ju inte alltså kaoslek. Man vet ju inte vad de leker.

När de testar regler betyder det att de är trygga hos oss. Det ser vi ju som en positiv sak. Visst är det inte alltid uppskattat [skratt] men... det är ju från gång till gång kan jag tycka.

Karnevaliska lekar resoneras vara en naturligt förekommande del i barnens utveckling – och därför uppskattas karnevaliska inslag såsom toaletthumor av många barn. Det framgår att karnevaliska lekar bejakas så länge lekens parodi eller testande ej går till överdrift och riskerar att ett annat barn bli exempelvis kränkt.

Alla barn tycker ju om sådant [skratt]... Vi säger inte så mycket så länge det inte går till överdrift givetvis, så att någon känner sig kränkt eller någon tycker det är äckligt. ... Barn är barn, det är bara att följa med i strömmen och hålla koll så det inte går för långt.

Men om något barn liksom retsamt säger... ah "Bajs" eller "Du är bajs" då brukar vi ändå säga... "Behöver du gå på toaletten nu kanske, när du pratar om det? ".

Empiriska uttalanden påvisar att det förekommer dilemman beträffande hur respondenterna uppfattar och talar om krigs- och vapenlekar inom förskolor. Bland annat framhävs att krigs- och vapenlek där barn skjuter mot kamrater omdirigeras, avbryts eller hindras eftersom det handlar om att döda eller skada andra individer.

... Jag vill varken så här totalförbjuda det, men någonstans tycker jag inte att det är okej heller. Eftersom det handlar ju om att man dödar människor. Nej jag tycker inte att det känns okej – men det kanske är något man behöver prata med barnen om då. Alltså vad det faktiskt innebär...

Inte skjuta på varandra får de inte göra. Men om de skjuter liksom på något annat.... Växter och träd, men ingenting levande.

... Man måste ju alltid berätta/prata om varför i så fall, om det är att någon/de skjuter mot någon. "Varför är det så? Varför får man inte skjuta mot någon? ".

Det argumenteras att krigs- och vapenlekar ej kan undkommas eller totalförbjudas då barn har olika erfarenheter och livsvärldar. Element inom lekarna kan vara naturliga inslag i barnens vardag till följd av att en vårdnadshavare arbetar inom till exempel försvaret.

... Sen är det just det, försvaret. ... Vi kan ju inte trycka ned ett yrke.

Alltså hen lever i det här. De jagar. De jobbar på försvaret. Det här barnet kan de här grejerna. ... Det kanske inte är det som vi uppmuntrar, samtidigt.... Vi kan ju inte säga att "Du får inte bygga de här grejerna (vapen)". För det gör vi ju inte, alltså hen måste ju få bygga.

... Det är okej att leka sådant, det är många barn som har föräldrar som jagar... och det är så naturligt för dem.

Tidigare erfarenheter lyfts även fram som en motivering för att lekar av detta slag bör undvikas.

Sen får man ju tänka lite också vilka barn man har i barngruppen. Är det någon som kommer ifrån ett krigsdrabbat land som har flytt kanske man inte ska leka det just då.

Även när barnen är delaktig i mer accepterade former av vapenlek såsom jaktlekar förmedlas det att barnen inte bör sikta/skjuta mot en annan individ.

Sen är det ju det här jag. Alltså jaktlekar när de jagar. Det är ju också samma sak, du får inte skjuta på någon kompis. Du får skjuta på marken och golvet.

6.1.5 Riskfyllda och kroppsutforskande lekar

I detta tema förekommer empiri inom vilka respondenterna uttrycker sig beträffande hur de resonerar kring riskfyllda lekar och kroppsutforskande doktorslekar inom förskolor.

Riskfyllda lekar betraktas bestå mestadels av rörliga element där barnen brukar kroppen för att pröva, utforska och utmana sig själv varigenom diverse förmågor utvecklas.

*Men det här att hoppa högt och springa snabbt, de lite farligare lekarna... är ju deras sätt att utmana sig själva. Liksom att veta "Om jag hoppar härifrån så gör det jätteont, då gör jag inte det". ... Det är deras sätt att... **lära sig**. ... De måste få testa för att få veta att det gör ont eller hur man ska hantera det.*

Jag tror det är en del av att lära sig liksom sin egen begränsning och det är ju på så sätt som man utvecklas tänker jag. Nästa gång kanske man klarar det.

Eftersom lekarna har en förhöjd risk för att barn ådrar sig fysiska skador anses det vara angeläget att förskollärare är närvarande eller delaktiga i leken. Detta för att kunna stötta barn i sitt risktagande, förhindra svåra skador och lösa eventuella situationer barnen ej kan lösa på egen hand.

... Det är klart att vi inte vill att de ska skada sig heller – men jag tänker att de behöver få testa och få utforska det med... men just det att man är där. Alltså är det något barn som vill försöka klättra högt i ett träd, ja men gör det då. Men jag finns ändå nära ifall det skulle hända någonting.

Ute ska de ju få röra sig och uttrycka sig fritt. Bara att vi är liksom med. Så vill de klättra i trädena då står vi bredvid liksom, och tittar och håller med.

Just att man ska våga prova, det är en jätteviktig egenskap.

Vidare klargörs det att riskfyllda lekar ej bör begränsas bara för att det förekommer tydligare eller ökade riskmoment än i andra lekar.

... Jag hade ju en annan kollega som sa "Men nääe, tänk om de ramlar ner". Ah det kan de göra. Fast de kan snubbla på sandlådekanten och bryta armen också.

Klart vi kan prova, och går det inte så går det inte – det märker de ju själva också. Men att de ändå får testa.

Empirin framhäver även uppfattningen att vissa riskfyllda moment i leken skall hindras för att säkerställa att barnen ej skadar sig.

Så att de får ju inte göra det själva liksom... Och så får de inte hoppa ned från trädena då, utan de får ju liksom klättra upp och ned.

Just hårdhänta lekar gillar jag inte. ... Vi försöker ju lära barnen att vi inte ska putta varandra, ska slåss, springa in i full fart – utan måste hålla koll på var kompisarna är och hur de känner, att det gör ont på dem.

Även i samband med kroppsutforskande doktorslekar förespråkas begränsningar och att forskollärare är närvarande i leken för att förebygga risken att leken inkräktar på barnens integritet och välmående.

Liksom leka doktor kan man ju göra, men de behöver ju inte gå innanför kläderna och liksom sådana här grejer. Men det har ju med deras integritet att göra.

*... Ja men dra ner byxorna och stoppa saker i rumpan eller någonting – där är det **nej**. För att det kan ju vara/ du kan ju skada. ... Just att det får inte bli att man skadar någon... eller förnedring tänker jag...*

Kroppsutforskande doktorslekar konstateras därutöver vara lekar inom vilka barnen kan utforska kroppen och yrken samt bearbeta erfarenheter.

*Det är jag också väldigt positiv till, det är ju deras sätt att... hantera och... **bearbeta!** Bearbeta alltså deras erfarenheter. Jag vet ju själv när jag var på praktik på ett ställe och det var ett barn som hade varit hos doktorn väldigt mycket, och vi lekte doktor jättemycket – Det var ju hennes sätt att bearbeta liksom.*

... Det är ju alltså jobb, jobbbupplevelser. "Vad finns det för jobb?... Vad gör man med allting, vad är alla mediciner vi har? "

Att barn har ett intresse för kroppsutforskande lekar och ska tillåtas utforska kroppen betonas – liksom att potentiell exponering och nakenhet inom leken bör begränsas och samtliga deltagande individer behöver vara införstådda i lekens ramverk.

Jo men det är väl också okej men till en viss gräns. Man behöver ju inte dra av alla kläder, alltså nej, det kanske inte hör riktigt hit. Men lyfta på tröjan för att undersöka magen ser jag inget hinder i så.

... Vi ser ju om barnet som är patienten till exempel blir/får obehagskänsla... Då får man ju förklara för dem att "Nu vill hen inte mer" och säga att "Du kan ta över tröjan i stället för innanför".

Jo och om de är superintresserade av att veta det, nämen det är klart att... alltså det är ju inget konstigt – alltså det är ju naturligt.

Det har väl funnits i alla år tänker jag... Jag tror att alla barn går igenom det mer eller mindre.

6.2 Diskurser

6.2.1 Naturliga, roliga och utvecklande lekar

I diskursen *Naturliga, roliga och utvecklande lekar* framhålls av respondenterna att cirkuslekar initieras spontant av barn och intresserar dem. Diskursen utkristalliseras från nodalpunkten att cirkuslekar är naturliga. Det är genom denna nodalpunkt andra tecken ges betydelser och ekvivalenskedjor beträffande vad cirkuslekar är samt inte är konstrueras. Bland annat knyts nodalpunkten samman med tecknen roliga och utvecklande - vilket vidareutvecklas till ekvivalenskedjor där cirkuslekar menas medföra positiva aspekter i relation till barnens välmående, utveckling och lärande (Fig. 3., s. 31).



Fig. 3. Illustration av ett antal utvalda tecken vilka har betonats vara betydelsefulla eller återkommande inom diskursen *Naturliga, roliga och utvecklande lekar*.

I diskursen beskrivs cirkuslekar vara lekar vilka barn uppskattar, finner nöjsamma och söker sig till. Cirkuslekar betraktas innehålla möjligheter för barn att uppleva, utmana, testa och undersöka diverse aspekter såsom motoriska förmågor och konsekvenstänk. I diskursen framhävs det att cirkuslekar medför positiva möjligheter där barn kan vara aktivt, utmana och utveckla fysiska förmågor samt tilltro till sagda förmågor. Yttermera framhålls att det genom lekarna skapas premisser för barn att dela skratt med kamrater, parodiera och testa regler. Dessa förutsättningar genererar tillfällen för barn att utveckla trygghet och en stabil grund. Summeringsvis beskrivs det i diskursen att cirkuslekar är kreativa, rörliga och engagerande samt medför positiva utkomster såsom lärande, glädje eller utveckling för barn.

6.2.2 Problematiska lekar

I diskursen *Problematiska lekar* beskrivs cirkuslekar bestå av gråzoner och risker vilket upplevs problematiskt i förhållande till att kunna bejaka lekarna. Diskursen växer fram ur nodalpunkten problematik och knyts samman med tecken såsom svårt och tillsyn – vilket bildar ekvivalenskedjor där cirkuslekar anses innebära risker och risktagande varigenom barn eventuellt kan skadas, kränkas eller uppleva utanförskap (Fig. 4., s. 31).



Fig. 4. Illustration av ett antal utvalda tecken vilka har betonats vara betydelsefulla eller återkommande inom diskursen *Problematiska lekar*.

För att undvika negativa erfarenheter, interaktioner och scenarion i samband med cirkuslekar anses reglering och tillsyn av lekarna erforderligt. Förskolepersonal skall vara närvarande och delaktiga i barns cirkuslekar för att kunna förebygga eventuella skador genom att begränsa eller ingripa i leken. Koncist beskrivs cirkuslekar förr eller senare utmynnar i skador, kränkningar eller annan problematik för barn. Av den anledningen resoneras cirkuslekar behöva kontinuerlig övervakning och reglering.

6.2.3 Olämpliga lekar

I diskursen *Olämpliga lekar* beskrivs cirkuslekar bestå av komponenter vilka anses vara oanständiga och olämpliga inom förskolor. Diskursen utvecklas från nodalpunkten olämpliga och knyts samman med tecken såsom ålder och oförståelse. Orden konstruerar ekvivalenskedjor som förmedlar att cirkuslekar medför förutsättningar för barn att utesluta, kränka eller skada varandra och sig själva (Fig. 5., s. 32). Enigt diskursens innehåll möjliggör lekarna för barn att engageras i lekhandlingar av exempelvis våldsamma dimensioner, vilket ej uppskattas eller uppmuntras.



Fig. 5. Illustration av ett antal utvalda tecken vilka har betonats vara betydelsefulla eller återkommande inom diskursen *Olämpliga lekar*.

Av diskursens empiriska innehåll framgår att cirkuslekar ej hör hemma inom förskolor eftersom de uppmuntrar till dåliga samt otrevliga interaktioner och handlingar sinsemellan barn. Yttermera framhävs att cirkuslekar är olämpliga för förskolebarn på grund av att de ännu inte har utvecklat en förståelse för vilka innebörder handlingarna de imiterar i leken har i verkligheten.

6.2.4 Avbryta för att tillfälligt pausa

I diskursen *Avbryta för att tillfälligt pausa* betraktas avbrytanden av barns lek vara tillfälliga och att leken ska ämnas återupptas vid ett senare tillfälle. Diskursen utvecklas från nodalpunkten tillfälligt och har knytpunkter med tecken såsom vidareutveckla och fortsätta (Fig. 6., s. 33). I diskursen *Avbryta för att tillfälligt pausa* beskrivs att avbrytanden av barns lekar sker för stunden. Det betraktas vara en form av tillfälliga pauser av pågående lekar och menas ske med ett syfte. En lek kan avbrytas tillfälligt av förskollärare för att till exempel stötta barn i att vidareutveckla leken genom att bland annat reflektera kring dess utformning och karaktär. Därtill framhävs att lekar ofta pausas temporärt till följd av rutinsituationer såsom måltider eller samlingar. I diskursen framhävs att förskollärare skall vara närvarande för att kunna hjälpa barn att återuppta

leken efter att den har pausats för stunden. Det tillfälliga avbrottet ska eftersträvas att vara kortvarigt och ej leda till att leken abrupt tar slut.



Fig. 6. Illustration av ett antal utvalda tecken vilka har betonats vara betydelsefulla eller återkommande inom diskursen *Avbryta för att tillfälligt pausa*.

6.2.5 Avbryta för säkerhet och välmående

Innehållet i diskursen *Avbryta för säkerhet och välmående* beskriver att barns lekar avbryts eller nekas av förskollärare för att undvika och förebygga eventuella skador. Diskursen utkristalliseras från nodalpunkten välmående och knyts bland annat samman med tecknet säkerhet (Fig. 7., s. 33).



Fig. 7. Illustration av ett antal utvalda tecken vilka har betonats vara betydelsefulla eller återkommande inom diskursen *Avbryta för säkerhet och välmående*.

I *Avbryta för säkerhet och välmående* förmedlas att barns fysiska säkerhet och psykiska välmående ska prioriteras över lekens fortgång. Det kan leda till att lekar hastigt avslutas eller regleras genom förskollärares avbrytande interaktioner. Förhindrandet av eventuella negativa upplevelser och skador berättigar att lekar avbryts samt nekas inom förskolor.

6.2.6 Avbryta på grund av olämplighet

I diskursen *Avbryta på grund av olämplighet* beskrivs att lekar avbryts och hindras när de är olämpliga. Diskursen växer fram ut nodalpunkten olämplighet och knyts samman med tecken såsom våld och integritet i ekvivalenskedjor (Fig. 8., s. 34). Lekar bestående av omoraliska handlingar såsom våld eller vapenlek menas vara varken uppskattade eller tillhörande förskolor. I diskursen framhålls att lekar vilka betraktas vara icke önskvärda eller opassande av vuxna skall avbrytas och nekas inom förskolor.



Fig. 8. Illustration av ett antal utvalda tecken vilka har betonats vara betydelsefulla eller återkommande inom diskursen *Avbryta på grund av olämplighet*.

7. Diskussion

I följande diskussionsavsnitt uppmärksammas och diskuteras aspekter beträffande undersökningens metoder, genomförande och tillförlitlighet. Därefter diskuteras arbetets resultat. I resultatdiskussionen avhandlas bland annat implikationer från funna diskursers innehåll, skapandet av diskursordningar och diskursiva praktiker. Med andra ord diskuteras respondenternas uttalanden i skepnad av diskurser. Avsnittet och arbetet avslutas med reflektioner kring funna slutsatser och förslag på vidare forskning.

7.1 Metoddiskussion

7.1.1 Kvalitativa intervjuer

När intervjuer brukas för datainsamling kan ett dilemma beträffande hur många intervjuer som bör genomföras uppstå. Eftersom intervjuer fokuserar på att studera till exempel uppfattningar, åsikter eller erfarenheter i detalj resulterar det ofta i stora mängder kvalitativa data i form av ord (Bryman, 2018). Desto fler genomförda intervjuer desto mer material att förhålla sig till. Sortering, bearbetning och analysering av större mängder data är emellertid tidskrävande vilket kan motivera till att genomföra färre intervjuer. Dock går det ej att göra statistiska generaliseringar baserat på ett fåtal intervjuer, vilket är en vanlig kritik till metoden (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014). Med andra ord avgör en undersökningens syfte huruvida kvalitet eller kvantitet bör prioriteras vid genomförande av intervjuer (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011). I denna undersökning är syftet att åskådliggöra hur förskollärare resonerar och samtalar om cirkuslekar samt att avbryta/neka barns lekar inom förskolor. Undersökningen ämnar uppmärksamma detaljer och hur det *kan* samtalas om dessa ämnen utan att göra statistiska generaliseringar - därutöver har enbart fyra intervjuer med förskollärare genomförts (Bryman, 2018). Kvale och Brinkmann (2014) framhåller att det inom psykologins historia förekommer ett paradoxalt svar till kritiken beträffande kvalitativa intervjuer. Enligt psykologins historia erhålls generell kunskap genom att ett fåtal fallstudier fokuseras. Få undersökningar av hög kvalitet kan resultera i ingående kunskaper vilka kan appliceras på andra och därigenom bli generella kunskaper (Kvale & Brinkmann, 2014). Med detta i åtanke kan det argumenteras för att studiens resultat är generaliserbara ifall de går i samklang med andra forskningsresultat inom ämnet. Emellertid krävs det större volymer av kvantitativt insamlade data för att kunna göra statistiska generaliseringar. Därtill behöver det insamlade materialet emanera från ett representativt urval för att resultaten ska kunna appliceras på andra individer än de delaktiga i undersökningen – dock vad ett representativt urval är och vad det är representativt för är diskutabelt. Generellt kan resultat ej generaliseras utöver den grupp som undersöks då andra kontexter kan leda till andra resultat (Bryman, 2018).

Genom att begränsa mängden intervjuer till ett lägre antal har systematisk sortering, bearbetning och analysering av det insamlade materialet kunnat prioriteras inom arbetets tidsram (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011; Vetenskapsrådet, 2017). Det kan argumenteras att fler intervjuer hade tillfört ytterligare dimensioner till arbetets resultat eftersom fler intervjuer genererar mer data. Likväl är ej antalet intervjuer det viktiga i detta fall utan vad intervjuerna består av. Arbetets fokus ligger på den text intervjuaren och respondenten gemensamt skapar (Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011).

Eftersom text konstrueras fortlöpande under intervjuförloppet har de frågor intervjuaren ställer stort inflytande på den kontinuerliga konstruktionsprocessen. Hur frågor

formuleras och ställs influerar respondentens svar. Ledande frågor är ofta formulerade med en antydning eller inbjudan till ett specifikt svar vilket kan påverka respondentens svar och leda till missvisande resultat. Simultant kan ledande frågor även argumenteras vara nödvändiga vid kvalitativa intervjuer för att generera insikt i det ämnesområdet undersökningen berör (Bryman, 2018; Kvale & Brinkman, 2014). Det krävs en balansgång vid formuleringen av ledande frågor för att de ej skall vara för specifika och hämma respondentens uttalanden, samtidigt som de behöver inringa det som är av vikt för undersökningen. Detta arbete eftersträvar att undersöka och belysa forskollärares resonemang och uppfattningar inom utvalda ämnesområden. För att bibehålla undersökningens fokus och insamla relevant data har intervjufrågor utformats för att rikta respondentens uppmärksamhet gentemot ämnesområdena. Även då frågorna kan betraktas vara ledande har de utformats utan en antydning eller inbjudan till ett svar – de ämnar bara uppmärksamma ämnesområdet vilket studeras (Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011). Därtill har värdeladdade ord undvikts för att begränsa risken att respondentens svar anpassas efter ordets laddning eller att intervjun upplevs bestå av negativ kritik gentemot respondenten. Till exempel associeras ordet ”förbjuda” generellt med negativa aspekter och har därför ersatts med mindre negativt laddade ord såsom ”neka” och ”hindra” (Kvale & Brinkmann, 2014; Vetenskapsrådet, 2017).

Det går att debattera huruvida kvalitativa intervjuer är den bäst lämpade metoden för att samla in data till denna undersökning eller ej. Jag anser att den är det i relation till arbetets tidsram, syfte och premisser. Andra metoder såsom enkätundersökning hade kunnat resultera i statistiska generaliseringar, dock försvårar enkäter för respondenterna att fördjupa sina svar. Vid enkätundersökningar kan intervjuaren inte heller uppmuntra förtydligande förklaring eller säkerställa i verbal kommunikation att hen har uppfattat respondentens svar korrekt (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011).

7.1.2 Diskursanalys

Diskursanalys fokuserar på språk och hur individer kommunicerar om något inom en social domän (Brinkkjær & Høyen, 2013; Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Eftersom detta arbete – med sin kvalitativa metodansats – eftersträvar att studera uppfattningar, åsikter och resonemang är diskursanalys en lämplig analysmetod. Genom diskursanalys uppmärksammas och granskas det hur det kommuniceras samt talas om ett särskilt ämne varpå eventuella mönster och strukturer kan utläsas. Vid synande av mönster och strukturer kan potentiella handlingsorienterade diskurser inom det sociala rummet identifieras och åskådliggöras (Brinkkjær & Høyen, 2013; Bryman, 2018; Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Diskursanalys är flexibelt och kan tillämpas på både samtal och texter vilket sammanfaller väl med arbetets valda datainsamlingsmetod (Bryman, 2018).

7.1.3 Från talspråk till skriftspråk

Talspråk och skriftspråk skiljer sig åt. Talspråk är ofta spontant och ändrar såväl riktning som form medan individen pratar. Skriftspråk är mer konservativt och efterföljer flertalet regler för form och funktion (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014). Vid transkribering av inspelade intervjuer skrivs muntliga uttalanden ned i textform, vilket kan vara komplicerat till följd av dessa skillnader. Talspråkets spontanitet och föränderlighet kan upplevas svårt att fånga i skrift utan att texten blir rörig eller osammanhängande (Kvale & Brinkmann, 2014). Det är betydelsefullt att transkriberade texter överensstämmer med de verbala utsagorna inför diskursanalys eftersom analysen förhåller sig till de nedskrivna uttalandena (Bryman, 2018; Kvale &

Brinkmann, 2014; Winter Jørgensen & Phillips, 2000). I eftersträvan att minimera risken att aspekter från talspråket överses eller missas under transkriberingarna har ljudfilerna spelats upp flertalet gånger under transkribering. Under analysen har återigen ljudfilerna spelats upp för att säkerställa att materialets textform överensstämmer med inspelningen – det vill säga att texten är en ordagrann återgivning av inspelningen. Dessa handlingar har minimerat risken för misstag men de medför ej en absolut garanti att transkriberingarna är felfria. Bland annat är meningar i skriftspråk generellt kortare än i talspråk och i samband med transkribering kan det vara svårt att precisera meningars slut. Därtill kan tolkningar av uttalandena skilja sig från respondentens intention eller hur en annan individ hade uppfattat/beskrivit dem (Kvale & Brinkmann, 2014).

7.1.3 Tolknings

Oavsett på vilket sätt människor väljer att kommunicera tolkar mottagaren informationen. Det finns ingen fullständig försäkran för att det utsända budskapet mottages på det sätt avsändaren avsett (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Detta arbete är inget undantag och det förekommer tolkningar utigenom undersökningen- och författarprocessen. Bland annat kan arbetets beskrivning av cirkuslekar argumenteras vara en tolkning genom valet av litteratur. Likvisst är tolkningar och urval av tillgänglig information nödvändigt. Genom den begränsade beskrivning av lekarna centreras karaktäristiska drag och framhävs aspekter relevanta för arbetets syfte (Stukát, 2011).

Under genomförandet av detta arbete har det skett tolkningar i samband med datainsamling, bearbetning och analysering av data. Vid kvalitativa intervjuer skapar intervjuaren och respondenten tillsammans en text genom verbala interaktioner. De frågor intervjuaren väljer att ställa tolkas av såväl intervjuaren själv som respondenten. Texten konstrueras genom intervjuarens och respondentens växelverkande tolkningar av varandras verbala yttringar. Vid transkribering och analysering av de framförhandlade texterna sker ytterligare en tolkning av texterna (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Vid varje tolkning existerar eventualiteten att andra tolkningar är mer adekvata. Kanske hade ett samarbete med en skrivpartner tillfört ytterligare perspektiv och tolkningsmöjligheter vilket utmynnat i andra resultat (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Löfdahl Hultman, 2021; Stukát, 2011; Vetenskapsrådet, 2017; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

7.1.4 Tillförlitlighet och trovärdighet

Sannolikheten att fyra medverkande förskollärare utgör ett representativt urval för samtliga förskollärare i landet är liten (Bryman, 2018). Därtill har individer olika erfarenheter, kunskaper och värderingar vilka kan influera hur de uppfattar aspekter inom undersökningens ämnesområde. Måhända hade undersökningen påvisat andra resultat om den skett på annan ort eller genomförts av andra individer. Dock inskränker det inte på undersökningens trovärdighet eller tillförlitlighet (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Löfdahl Hultman, 2021; Stukát, 2011; Vetenskapsrådet, 2017; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Under arbetets fortgång har kritiska reflektioner beträffande metoder, genomföranden, tolkningar, teoretiska utgångspunkter med mera skett. Processen har präglats av ett vetenskapligt förhållningssätt med etiska och metodiska ställningstaganden i förhållande till vad kodexar och forsknings seder förespråkar. De resultat undersökningen påvisar är rimliga och valida i relation till syftet med undersökningen, frågeställningarna, tidigare forskning samt det teoretiska

perspektivet (Bryman, 2018; Löfdahl Hultman, 2021; Stukát, 2011; Vetenskapsrådet, 2017).

7.2 Resultatdiskussion

När individer talar, skriver och kommunicerar om ett bestämt fenomen skapas och förmedlas en social verklighet beträffande fenomenet (Bryman, 2018). Eftersom diskurser utgörs av ett specifikt sätt att förstå och tala om ett bestämt fenomen, förespråkar diskurser handlingar vilka är passande och accepterade inom fenomenets kontext och sociala fält (Bryman, 2018; Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Diskursers tal och text är med andra ord handlingsorienterade och påbjuder särskilda handlingar. Hur det talas inom en social domän såsom förskolan beträffande den mångfacetterade leken influerar därigenom hur lek uppfattas och hur personal agerar samt förhåller sig till fenomenet (Askland & Sataoen, 2014; Lillemyr, 2013; Øksnes, 2011). Varje funnen diskurs beträffande cirkuslekar samt att avbryta/neka lekar förespråkar olika uppfattningar och handlingar vilka kan influera hur lekar bemöts inom förskolor.

7.2.1 Naturliga, roliga och utvecklande lekar

Av *Naturliga, roliga och utvecklande lekar* diskursens empiriska innehåll framgår det att cirkuslekar anses resultera i positiva utkomster. Dess handlingsorienterade tal och text uppmanar därigenom till handlingar hos förskolepersonal där lekarna bejakas och möjliggörs inom förskolor (Bryman, 2018; Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Implikationer från diskursen kan resultera i att förskoleverksamheter väljer att utveckla fler strategier, stötningsmetoder och miljöer för att tillmötesgå cirkuslekar - i stället för att initiera begränsande och hämmande regleringar eller föreskrifter. Detta kan relateras till Little m.fl. (2012) och Sandseters (2012) beskrivningar av att förskolepersonals bemötande och förhållningssätt gentemot riskfyllda cirkuslekar influeras av vilken uppfattning de har av cirkusleken och dess konsekvenser. Enligt Little m.fl. och Sandseters undersökningar genererar positiva inställningar till cirkuslekar att förskolepersonal anpassar stötningsmetoder utefter de individuella deltagarna och lekens kontext för att leken skall kunna fortgå. Genom de anpassade stötningsmetoderna kan även risker för skador eller negativa upplevelser förebyggas och undvikas (Little m.fl., 2012; McFarland & Laird, 2018; Sandseter, 2012). Likaledes framhåller både McFarland och Laird liksom Obee (2020) att generell konsensus hos förskolepersonal om riskfyllda cirkuslekars positiva premisser leder till att lekarna främjas inom förskoleverksamheter. Betraktelsesättet att cirkuslekar medför positiva möjligheter för barns fortsatta utveckling, lärande och välmående riktar uppmärksamheten mot lekens fördelar i stället för mot dess eventuella nackdelar (Little m.fl., 2012; McFarland & Laird, 2018; Obee m.fl., 2020; Sandseter, 2012).

Tallant (2015), White (2014) och Theorell (2021) skriver att cirkuslekars parodier, toaletthumor och våldsdimensioner kan vara utmanande för vuxna att bejaka och bemöta. En plausibel konsekvens av diskursen är att traditionellt uppfattade omoraliska och provocerande element inom cirkuslekar accepteras till fullo. Eftersom diskursen centra utgörs av komponenter vilka centrerar cirkuslekars gynnsamma effekter för barns fortsatta välbefinnande och utveckling, kan det leda till att element vilka varit besvärliga att tillmötesgå betraktas ur ett nytt perspektiv. När lekar beskådas ur en synvinkel ofärgad av på förhand utformade antaganden om dess villkor eller utfall kan andra dimensioner och aspekter uppenbaras (Hangaard Rasmussen, 1993; Heikkilä, 2022; Tallant, 2015; White, 2014; Wyver m.fl., 2010; Øksnes, 2011). Bland annat påvisar

Theorell i sin avhandling att när krigslekar synas ur ett dansteoretiskt perspektiv åskådliggörs dimensioner av kinestetisk musikalitet och kroppsvärldande inom leken.

7.2.2 Problematiska lekar

Eventuella konsekvenser från diskursen *Problematiska lekars* handlingsorienterade innehåll är att förskolepersonal enbart fokuserar på att säkerställa barns välmående och säkerhet i samband med cirkuslekar. Ett ökat fokus på välbefinnande kan leda till att barns möjligheter till att vara delaktiga i lekarna förhindras eller hämmas. Sagda begränsningar kan uppstå genom att förskolepersonal eller rektorer exempelvis instiftar omfattande lekregler där cirkuslekars handlingsutrymme regleras. Detta kan liknas vid vad Little m.fl. (2012), Van Rooijen m.fl. (2020), Peterson m.fl. (2018), Leander m.fl. (2018), Heikkilä (2022) samt Sandseter och Sando (2016) beskriver i sina undersökningar. Enligt Little m.fl., Van Rooijen m.fl. och Peterson m.fl. etableras olika nivåer av säkerhetsföreskrifter och gränser för att säkerställa barns fysiska och psykiska välmående inom förskolor. Sandseter och Sando, Heikkilä och Leander m.fl. förklarar vidare att cirkuslekars potentiella positiva aspekter ofta trumfas av personalens moraliska och professionella ansvar att hålla barn säkra. Detta ansvar kan agera motiv för upprättandet av begränsande regleringar av cirkuslekar inom förskolor (Heikkilä, 2022; Leander m.fl., 2018; Sandseter & Sando, 2016). Dock poängterar Wyver m.fl. (2010) och Obee m.fl. (2020) att ett förstorat fokus på säkerhetsaspekter relaterat till risker i rörelser kan resultera i att andra risker - såsom sjukdomar - ökar genom att stillasittande aktiviteter uppmuntras.

Ytterligare en eventuell konsekvens från diskursens innehåll är att förskolepersonal blir än mer engagerade och delaktiga i cirkuslekar för att förebygga olyckor, skador eller uteslutningar. Ett etablerande av diskursen kan resultera i att förskolepersonal utvecklar indirekta och direkta strategier för att stötta barn på ett adekvat sätt och förhindra negativa upplevelser utan att avbryta cirkusleken. Det framhävs i studier av Little (2017), Little m.fl. (2012) och Van Rooijen m.fl. (2020) att när personal är medverkande aktörer inom cirkuslekar är de tillgängliga för att minimera risken för skador och negativa upplevelser inom lekens premisser. Yttermera betonas det av Delaney (2017), Theorell (2021) och Heikkilä (2022) att det förekommer aspekter och perspektiv på cirkuslekar vilket kräver att den vuxne träder in i leken och beskådar den ur ett annat perspektiv. Detta för att kunna samtala med barn om varför vissa lekhandlingar anses vara mindre accepterade samt uppmärksamma och bekräfta barnens upplevelser. Genom att vara delaktig i cirkuslekar och samtala kring olika aspekter av leken kan förståelse för perspektiv och meningsskapande ske simultant med förebyggandet av eventuella skador, kränkningar och uteslutningar (Delaney, 2017; Heikkilä, 2022; Little, 2017; Little m.fl., 2012; Tallant, 2015; Theorell, 2021; Van Rooijen, 2020; White, 2014).

7.2.3 Olämpliga lekar

Tänkbara följder i ett scenario där diskursen *Olämpliga lekar* har etablerats är att cirkuslekar bemöts med ogillande, lekregler och stoppas av förskolepersonal. Enligt Øksnes (2011) och Hangaard Rasmussen (1993) kan det tänka scenariots ogillande leda till att cirkuslekar stämplas vara ”dålig” lek. Detta kan sättas i relation till undersökningarna av Heikkilä (2022), Leander m.fl. (2018) och Delaney (2017). Heikkilä och Delaney beskriver att när specifika lekar stoppas eller nekas av förskolepersonal på grund av moraliska uppfattningar och motiveringar signalerar det att leken har låg rang och ej bör lekas. Delaney och Leander m.fl. förklarar vidare att

förskolepersonals förmaningar att ej leka cirkuslekar kan leda till att barn väljer att leka dem i smyg. I den händelse att barn blir påkomna att leka de icke tillåtna eller ”dåliga” lekar kan känslor av skam och förödmjukelse uppstå (Delaney, 2017; Leander m.fl., 2018).

Delaney (2017), Tallant (2015) och White (2014) framhåller att en obenägenhet att bemöta cirkuslekar kan utmynna i att förklarande dialoger mellan personal och barn kring varför cirkuslekar anses vara olämpliga ej sker. I relation till detta förklarar Delaney att förskolebarn ofta betraktas vara för unga och okunniga för samtalsämnen såsom krig. Bristen eller avsaknaden av förklarande dialoger kan medföra att barn upplever det svårt att förstå vilka parametrar en lek behöver uppfylla för att anses acceptabel respektive oacceptabel lek (Delaney, 2017). Ett etablerande av de förhållanden diskursens uttalanden förmedlar kan leda till att cirkuslekar upphörs att lekas inom förskolor, eller att cirkuslekars ramverk permanent ändras för att kunna betraktas vara lämpliga och bejakas (Leander m.fl., 2018; Peterson m.fl., 2018; Øksnes, 2011). Till exempel påvisar Peterson m.fl. att ogillande av vapenlek bland personal kan resultera i upprättandet av lekregler varigenom det förkunnas att lekvapen enbart får siktas mot träd eller fiktiva djur.

7.2.4 Avbryta för att tillfälligt pausa

Diskursen *Avbryta för att tillfälligt pausas* empiriska tal och text förespråkar att avbrytande handlingar ska ske temporärt och att leken ej skall upphöra till följd av den tillfälliga pausen (Bryman, 2018; Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Plausibla implikationer från diskursen är att förskolepersonal utvecklar strategier för att enkom avbryta lekar temporärt och att de assisterar i återupprättandet av leken. Ingripanden i lekar ska med andra ord ske utan att leken avslutas eller stagnerar. Dock betonar Weldemariam (2014) och Wyver m.fl. (2010) att även när ingripande handlingar sker med syftet att förbättra samt bistå barnen i deras lek, kan det leda till negativa lekerfarenheter eller att leken abrupt avslutas. Det krävs differentiering och fingertoppskänsla vid avbrytanden av konstruerade leksfärer för att avbrotten ska vara tillfälliga och leken ska kunna återupptas efter till exempel måltider (Weldemariam, 2014).

7.2.5 Avbryta för säkerhet och välmående

Tänkbara implikationer från *Avbryta för säkerhet och välmående* diskursens empiriska innehåll är att färre fysiska olyckor sker till följd av att förskolepersonal är närvarande och delaktiga i lekar. I studier av Obee m.fl. (2020), Weldemariam (2014) och Wyver m.fl. (2010) framhålls det att personal kan interagera i tid för att förhindra eventuella skador genom att vara just fysiskt närvarande och insatt i lekens premisser. Simultant kan det även leda till att mer stillasittande samt lugna lekar prioriteras och uppmuntras inom verksamheten (Obee m.fl., 2020; Weldemariam, 2014; Wyver m.fl., 2010).

Obee m.fl. (2020) och Little m.fl. (2012) uppger att förskollärares förhållningssätt influerar vilka möjligheter barn har att engagera sig i riskfyllda och kaospräglade lekar. Det vill säga hur och när avbrottet sker avgör huruvida skador kan undvikas och leken kan fortgå eller inte. Enligt Obee m.fl. och Wyver m.fl. (2010) träder andra risker i form av sjukdomar och övervikt fram vid lång frånvaro av fysiska rörelser inom lekar. I samband med detta beskriver även Wyver m.fl. att barns upplevelser och samspel inom lekens sfär begränsas när lekar ideligen avbryts, vilket kan ha negativa effekter på deras

psykiska välmående. Med andra ord kan det uppstå dilemman beträffande vilka välmåendenaspekter som bör prioriteras av personalen.

7.2.6 Avbryta på grund av olämplighet

Eventuella konsekvenser från innehållet i diskursen *Avbryta på grund av olämplighet* kan vara att förskolepersonal blir mer aktiva till att initiera och guida lekar. Av Littles (2017) och Petersons m.fl. (2018) studier framgår att förskolepersonal kan guida barn mot lekar utan till exempel förhöjda skaderisker och olämplig vapenlek genom att initiera eller vidareutveckla pågående lekar. Emellertid framhåller Tallant (2015) och White (2014) att när förskolepersonal allena avgör vilka lekar som är lämpliga upprättar de kontroll över leksituationen. Kontroll innebär ej att deras uppfattning av huruvida lekhandlingar är passande eller ej är den enda sannolika tolkningen. Enligt Weldemariam (2014) kan ingripande interaktioner i lekar leda till negativa erfarenheter samt känslor av skam, ilska och nedstämdhet hos barnen – oavsett om handlingarna skett med intentionen att bistå dem.

Därtill kan en följd från diskursens innehåll vara att regler instiftas beträffande vilka lekar som tillåts respektive ej tillåts inom förskoleverksamheter. I förhållande till detta understryker Wyver m.fl. (2010) att när förskolepersonal gör antaganden om lekar och instiftar begränsande regleringar inskränker de på barnens beslutsfattande och lekmöjligheter. Även om upprättande av regler sker med eftersträvan att undvika problemdimensioner inom olämpliga lekar kan det leda till frekventa avbrott och hämmande av barns möjligheter till frihet och lek (Weldemariam, 2014; Wyver m.fl., 2010).

En gemensam tänkbar konsekvens till *Avbryta för att tillfälligt pausa*, *Avbryta för säkerhet och välmående* och *Avbryta på grund av olämplighet* är att det uppstår svårigheter för förskolepersonal att avgöra när samt om en lek ska avbrytas. Knutsdotter Olofsson (2003) framhåller att lek är ett paradoxalt fenomen och att en lek kan uppfattas bestå av två motstridiga dimensioner samtidigt. Till exempel kan en lek simultant vara på låtsas och på riktigt, glädje och allvar (Knutsdotter Olofsson, 2003). Lekars tvetydighet möjliggör för olika tolkningar av aktiviteten vilket kan leda till interna och externa dilemman beträffande när en lek ska avbrytas eller ej. Tvivel, ifrågasättanden och divergens beträffande när avbrytande ingripanden i lekar bör ske kan leda till olyckor eller att leken fallerar. Det kan likaväl utmynna i att barn upplever frihet och meningsskapande möjligheter inom lekens ramverk (Heikkilä, 2022; Obee m.fl., 2020; Theorell, 2021; Van Rooijen m.fl., 2020; Weldemariam, 2014; Wyver m.fl., 2010).

7.3 Diskursordningar

I de tre diskurserna *Naturliga, roliga och utvecklande lekar*, *Problematiska lekar* och *Olämpliga lekars* empiriska uttalanden beskrivs och definieras cirkuslekar på varierande sätt. Bland annat förmedlas det i diskursen *Naturliga, roliga och utvecklande lekar* att cirkuslekar skapar premisser för utveckling och lärande i lustfyllda och/eller engagerande sammanhang till följd av att lekarna är naturligt förekommande och roliga. Å andra sidan framhålls det i diskursen *Olämpliga lekar* att cirkuslekars premisser genererar tillfällena för barn att delta i olämpliga lekhandlingar vilka går emot allmänna normer beträffande vad som anses vara accepterat moraliskt beteende. Eftersom varje diskurs utgår från separata nodalpunkter ordnas samt tilldelas diverse tecken olika betydelser inom varje diskurs. Det vill säga – samma tecken kan figurera inom flera av diskurserna men med en annan betydelse och plats i ekvivalenskedjan (Lindgren, 2006;

Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Till exempel framhävs det i båda diskurserna *Naturliga, roliga och utvecklande lekar* och *Problematiska lekar* att cirkuslekar genererar premisser för utveckling men det tillskrivs olika betydelser till följd av tecknets kontext. I *Naturliga, roliga och utvecklande lekar* är betydelsen av utveckling placerat i en positiv och bejakande kontext medan *Problematiska lekar* förknippar den utvecklande faktorn inom lekarna med problematik och eventuella risker. Till följd av att varje diskurs innehåll eftersträvar att fastställa och definiera innebörden hos begreppet cirkuslekar enligt sin utsaga skapas det en *diskursordning*. Inom diskursordningen konkurrerar de tre diskursernas stoff beträffande att definiera begreppets mening, vilket gör tecknet cirkuslekar till en flytande signifikant (Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Således har cirkuslekar ej en entydig bestämd mening även då innehållet i diskursordningen kan betraktas vara en avgränsning gentemot vad cirkuslekar *inte* är. Med andra ord är allt som inryms inom diskursordningen plausibla beskrivningar av tecknets innebörd medan det som ej uttrycks utesluts (Bryman, 2018; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

På liknande sätt bildar beskrivningarna inom de tre funna diskurserna beträffande att avbryta och/eller neka lekar en diskursordning. Diskursernas innehåll ämnar definiera hur ett avbrytande av lekar sker och vad orden avbryta samt hindra innebär i sammanhanget (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I diskurserna har lekaktiviteten en nära relation till nodalpunkten. Till exempel i *Avbryta på grund av olämplighet* är det leken vilken betraktas vara olämplig och varigenom ett avbrytande av leken rättfärdigas. Genom den tilldelade betydelsen hos lek skapas det ekvivalenskedjor vilket ger innebörd åt avbrytande och hindrande i ett positivt sken (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det vill säga leken avbryts med barnens välmående och karaktärsutveckling i åtanke. Däremot i diskursen *Avbryta för att tillfälligt pausa* är det lekens utvecklande egenskaper vilket bidrar i tillskrivandet av mening i ordet avbryta. Eftersom leken betraktas vara fördelaktig tilldelas ordet handlingsinnebörden att vara tillfällig och ske i syftet att assistera/vidareutveckla leken. Kontroversen beträffande tecknets innebörd och mening resulterar i en diskursordning där samtliga diskurser resonemang utgör vad avbrytande/hindrande av lekar *kan* innebära (Bryman, 2018; Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

7.3.1 Respektfulla möten och barns bästa

Inom de funna diskursernas empiriska text och tal förekommer det ett antal likheter. Samtliga diskurser består av uttalanden vilka kommunicerar ett respektfullt bemötande (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det vill säga, diskurserna förmedlar att de lekande barnen och deras upprättade lek skall bemötas med respekt oavsett vilken uppfattning förskolepersonalen har av leken. Till exempel förmedlas det i diskursen *Avbryta på grund av olämplighet* att lekar vilka betraktas gå emot moraliskt accepterade normer inom förskolor skall avbrytas. Vid ett scenario där diskursens innehåll rättfärdigar att en lek bör avbrytas skall den vuxne träda in och avsluta leken på ett sådant sätt att de lekande barnen och deras konstruerade leksfär bemöts med respekt. Oavsett om förskolepersonal väljer att göra entré i leken till följd av att hen ämnar avsluta leken eller bistå i att vidareutveckla leken skall själva avbrytandet inneslutas i ett respektfullt och kommunikativt möte. Detta kan sättas i relation till vad Weldemariam (2014) och Wyver m.fl. (2010) beskriver i sina undersökningar. Enligt Wyver m.fl. kan förskolepersonals antaganden av aspekter inom barns lekar leda till eventuella problemdimensioner. Till exempel kan problemdimensioner uppstå när förskolepersonal gör antaganden om barns fysiska förmågor och beslutar huruvida barnen i fråga får

möjlighet att delta i leken eller ej (Wyver m.fl., 2010). Weldemariam förklarar vidare att avbrytande interaktioner kan leda till negativa erfarenheter och känslor hos barn. Hur förskolepersonal skrider till handling och agerar vid avbrytande av lekar har direkt påverkan på hur barn upplever interaktionen. När förskolepersonal väljer att fokusera på kommunikativa respektfulla möten - det vill säga att bemöta barns aktörskap och konstruerade leksfär med respekt - ökar förutsättningarna för att avvärja negativa utfall och eventuell problematik (Weldemariam, 2014; Wyver, 2010).

Därtill kommunicerar samtliga diskursers innehåll implicit eller explicit att barns bästa är en betydelsefull faktor. Oberoende av vilka handlingar respektive diskurs innehåll förespråkar och påbjuder går de att härleda till barns bästa. Till exempel beskrivs det i diskursen *Naturliga, roliga och utvecklande lekar* att cirkuslekar medför förutsättningar för barn att utvecklas, samspela och utmanas inom engagerande och underhållande lekpremiss. Till följd av att lekarna tillskrivs en positiv betydelse uppmuntras ett bejakande bemötande och förhållningssätt till cirkuslekar inom förskolors sociala praktiker (Bryman, 2018; Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Likaledes förmedlas det i diskursen *Avbryta för säkerhet och välmående* att barns bästa genomsyrar dess konstruktion. I diskursen framhävs det att lekar ska avbrytas för att säkerställa att barn ej far illa och skadar sig själva, andra eller föremål. Diskursens innehåll förespråkar handlingar där förskolepersonal interagerar i lekar för att tillförsäkra att barn mår bra både fysiskt och psykiskt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Både dessa diskurser – samt övriga funna diskurser – konstruerar delar av sociala verkligheter där barns bästa tillmötesgås genom diskursernas handlingsorienterade uppfattningar (Bryman, 2018; Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

7.3.2 Uppfattningar av lek

Hangaard Rasmussen (1997) argumenterar för att moraliska värderingar ej kan ligga till grund för att förklara eller tolka lek. Hen förklarar att lek är ett rikt nyanserat, ambivalent och kaospräglat fenomen vilket varken kan eller bör tolkas utifrån ett moraliskt perspektiv då det utesluter lekens irrationella delar. Enligt Hangaard Rasmussen och Øksnes (2011) leder införlivade samhällsnormer beträffande ”bra” och ”dålig” lek till att nyckfulla och stökiga aspekter av lek ignoreras eller förbjuds. I diskurserna *Avbryta på grund av olämplighet* och *Olämpliga lekar* framgår att irrationella aspekter såsom våld och aggressivitet inom lekar anses vara olämpligt för förskolebarn. Det kan tolkas vara samstämmigt med argumenten Hangaard Rasmussen och Øksnes hävdar utgör motiveringar till att dessa lekar väljs bort. Emellertid utesluter diskursordningarnas beskrivningar ej helt lekens irrationella sidor. Det framgår inom *Avbryta på grund av olämplighet* och *Olämpliga lekar* en eftersträvan att skapa optimala premisser för barns bästa genom att undvika negativa erfarenheter i form av skador, uteslutningar och kränkningar. Det kräver att irrationella sidor av leken erkänns, uppmärksammas och regleras. Även inom till exempel *Avbryta för att tillfälligt pausa* och *Problematiska lekar* beskrivs att lekar och cirkuslekar besitter irrationella dimensioner vilka kan leda till negativa upplevelser, skador och kränkningar. Av diskursernas innehåll förmedlas ett behov av avbrytande interaktioner, deltagande vuxna och lekregler för att kunna förebygga eventuella problem och skador.

I diskursordningarnas beskrivningar förmedlas både ståndpunkter såsom att cirkuslekar medför positiva utvecklingsmöjligheter för barn liksom att de består av element vilka går emot accepterade moraliska normer. Det kan härröras till att lek är ett mångfacetterat fenomen vilket kan uppfattas på varierande sätt beroende på vilken

synvinkel det synas ur (Ackesjö, 2017; Askland & Sataoen, 2014; Hangaard Rasmussen, 1993; Øksnes, 2011). Därtill influerar individers tidigare erfarenheter av lek i samverkan med kulturella och institutionella tolkningar av begreppet till hur lekar uppfattas och bemöts (Little m.fl., 2012; McFarland & Laird, 2018; Sandseter, 2012; Sandseter & Sando, 2016; Peterson m.fl., 2018; Van Rooijen m.fl., 2020). Därutav karaktäriseras och definieras lek och cirkuslekar på olika sätt inom de funna diskurserna. Med andra ord innebär det att det ej förekommer ett korrekt sätt att uppfatta, beskriva och resonera kring lek – det beror på vilket perspektiv det synas från och vad det perspektivet innehåller (Jensen, 2013; Knutsdotter Olofsson, 2003; Sutton-Smith, 1997).

7.4 Didaktiska implikationer och slutsatser

Mellanmänsklig kommunikation om ting konstruerar delar av den sociala verkligheten. Genom sociala samspel producerar och upprätthåller människor kollektiva kunskaper och världsåskådningar. Dessa kollektiva referensramar förespråkar specifika handlingar relaterade till ett specifikt socialt sammanhang. Hur individer förstår ett fenomen inom ett specifikt socialt fält, influerar hur de talar om fenomenet och vilka handlingar som uppmuntras ske i samband med fenomenet. Det ligger till grund för sociala praktiker beträffande fenomenet (Bryman, 2018; Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Hur förskollärare talar om fenomenet cirkuslekar och att avbryta samt hindra lekar influerar deras förhållningssätt, bemötande och utformande av verksamhetspraktiker (Delaney, 2017; Heikkilä, 2022; Leander m.fl., 2018; Little m.fl., 2012; McFarland & Laird, 2018; Peterson m.fl., 2018; Sandseter, 2012; Tallant, 2015; Van Rooijen m.fl., 2020; Weldemariam, 2014; Wyver m.fl., 2010).

Samtliga funna diskursers innehåll tillskriver begreppen olika innebörder och förespråkar därigenom olika handlingar och agerande i samband med cirkuslekar samt att avbryta/hindra lekar. Diskursernas innehåll och eventuella implikationer är både samstämmiga och motsägelsefulla med resultat från tidigare forskning inom ämnesområdet - beroende på vilken synvinkel de synas ur. Även då det mestadels är samstämmiga innebär det ej att diskursernas stoff åskådliggör hur det faktiskt är inom förskolor. En mer rättvis beskrivning av undersökningen är att den visar på att det existerar diskursordningar inom förskolor. De utgör exempel på vad lekdiskurser inom förskolor kan bestå av samt vilka konsekvenser en etablerad diskurs kan medföra (Lindgren, 2006; Winther Jørgensen & Phillips). Genom att ta del av undersökningen kan individer inom förskolans sociala fält reflektera kring vilken social verklighet och verksamhetspraktiker de är delaktig i att konstruera, förmedla samt upprätthålla (Bryman, 2018; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Sammanfattningsvis påvisar undersökningen att det förekommer olika sätt att tala om cirkuslekar samt avbryta/hindra lekar inom förskolor, att de kan kontrastera och att de påbjuder olika handlingar från förskolepersonal.

Baserat på de resonemang som har förts i diskussionsavsnittet kan ett antal slutsatser dras i förhållande till denna undersökning. Hur förskolepersonal resonerar, uppfattar och talar om cirkuslekar samt att avbryta/hindra lekar skapar diskursiva praktiker vilka influerar hur de bemöter lekar. Det påverkar även vilka möjligheter barn har till att delta, samspela, erfar och konstruera leksfärer. Yttermera påvisas att det förekommer en gemensam grund inom hur förskollärare talar om cirkuslekar och avbryta lekar – de eftersträvar att skapa optimala premisser kompatibla med barns bästa. Eftersom tal och text inom sociala fält är handlingsorienterade krävs det att förskolepersonal i levande

interaktioner reflekterar kring vad och hur de kommunicerar kring lek, samt vilka konsekvenser kommunikationen har.

7.4.1 Förslag på vidare forskning

Ett första förslag till vidare forskning är att en vidareutvecklad och mer omfattande variant på denna undersökning genomförs. Med en uppföljande undersökningen kan en större mängd detaljrika data samlas in och analyseras vilket potentiellt kan generera fördjupade, nyanserade och än mer verklighetstroga resultat (Bryman, 2018; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Andra tänkbara riktningar baserat på denna undersökning vore att efterforska hur förskollärare talar om cirkuslekar samt att avbryta/hindra lekar ur ett maktperspektiv, genusperspektiv eller ett mångkulturellt och interkulturellt perspektiv. Kanske talas det på olika sätt inom förskolor om pojkars lek respektive flickors lek, lek initierad av personal respektive lek initierad av barn eller lekar initierade av barn med japanska som modersmål respektive lekar initierade av barn med engelska som modersmål (Lpfö 18, 2018; SFS 2008:567; SFS 2010:800).

Att genomföra observationer i samband med undersökningar av detta slag är beaktningsvärt - för att se om påfunna diskurserna återspeglas i praktiken inom förskolor. Måhända agerar och bemöter förskolepersonal cirkuslekar på ett annat sätt än hur de säger att de gör. Därtill vore det intressant att uppmärksamma barns perspektiv och huruvida barn upplever de funna lekdiskurserna vara existerande eller ej.

8. Referenslista

Ackesjö, H. (2017). Children's Play and Teacher's Playful Teaching: A Discussion about Play in the Preschool Class. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 19(4), 1–13.

<https://doi.org/10.9734/BJESBS/2017/31653>

Askland, L., & Sataoen, S. O. (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. (2., [rev.] uppl.). Stockholm: Liber AB.

Bjørndal, C. R. P. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning* (2. uppl.). Stockholm: Liber AB.

Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Stockholm: Liber.

Delaney, K. K. (2017). Playing at violence: lock-down drills, 'bad guys' and the construction of 'acceptable' play in early childhood. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 878–895.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1219853>

Evaldsson, A-C. (2017). Barns lek, socialisation och kamratgruppskulturer. I A-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (Red.), *Förskolan och barns utveckling* (s. 109–123). Malmö: Gleerup utbildning AB.

Hangaard Rasmussen, T. (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.

Heikkilä, M. (2022). Boys, weapon toys, war play and meaning-making; prohibiting play in early childhood education settings? *Early Child Development and Care*, 192(11), 1830–1841.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1943377>

Huizinga, J. (2004). *Den lekande människan: (homo ludens)* (2. uppl.). Stockholm: Natur och kultur.

Jensen, M. (2013). *Lekteorier* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, M. (2021). Perspektiv på förskolan i studenters självständiga arbete. I A. Löfdahl Hultman & K. Ribaeus (red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (2. uppl., s. 14–21). Stockholm: Liber AB.

Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld* (2. uppl.). Stockholm: Liber AB.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [reviderade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Leander, E-M. B., Larsen, P.L., & Munk, K.P. (2018). Children's Doctor Games and Nudity at Danish Childcare Institutions. *Archives of Sexual Behavior*, 47, 863–875.

<https://doi.org/10.1007/s10508-017-1144-9>

- Lillemyr, O. F. (2013). *Lek på allvar: en spännande utmaning* (1 uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Art Monitor) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborgs universitetsbibliotek GUPEA.
<http://hdl.handle.net/2077/16773>
- Little, H. (2017). Promoting risk-taking and physically challenging play in Australian early childhood settings in a changing regulatory environment. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 83–98.
<https://doi.org/10.1177/1476718X15579743>
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300–316.
<http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.300>
- Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. (2018). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- Löfdahl Hultman, A. (2021). God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt. I A. Löfdahl Hultman & K. Ribaeus (red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (2. uppl., s. 31–41). Stockholm: Liber AB.
- Löfdahl Hultman, A. & Ribaeus, K. (2021). Att rapportera och presentera sin undersökning. I A. Löfdahl Hultman & K. Ribaeus (red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (2. uppl., s. 42–52). Stockholm: Liber AB.
- Löfgren, H. (2021). Lärarberättelser från förskolan. I A. Löfdahl Hultman & K. Ribaeus (red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (2. uppl., s. 161–171). Stockholm: Liber AB.
- McFarland, L., & Laird, S. G. (2018). Parents' and Early Childhood Educators' Attitudes and Practices in Relation to Children's Outdoor Risky Play. *Early Childhood Education Journal*, 46, 159–168.
<https://doi.org/10.1007/s10643-017-0856-8>
- Obee, P., Sandseter, E. B. H., Gerlach, A., & Harper, J. N. (2020). Lessons Learned from Norway on Risky Play in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 49, 99–109.
<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01044-6>
- Peterson, S. S., Madsen, A., San Miguel, J., & Jang, S. Y. (2018). Children's rough and tumble play: perspectives of teachers in northern Canadian Indigenous communities. *Early Years: An international Research Journal*, 38(1), 53–67.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1219844>

- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(1), 3–21.
<https://doi.org/10.1080/14729670802702762>
- Sandseter, E. B. H. (2010). 'It tickles in my tummy!' – Understanding children's risk-taking in play through Reversal Theory. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 67–88.
<https://doi.org/10.1177/1476718X09345393>
- Sandseter, E. B. H. (2012). Restrictive Safety or Unsafe Freedom? Norwegian ECEC Practitioners' Perceptions and Practices Concerning Children's Risky Play. *Child Care in Practice*, 18(1), 83–101.
<https://doi.org/10.1080/13575279.2011.621889>
- Sandseter, E. B. H., & Sando, O. J. (2016). "We Don't Allow Children to Climb Trees": How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178–200.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567
- SFS 2010:800. *Skollag*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Tallant, L. (2015). Framing Young Children's Humour and Practitioner Responses to it Using a Bakhtinian Carnavalesque Lens. *International Journal of Early Childhood*, 47, 251–266.
<https://doi.org/10.1007/s13158-015-0134-0>
- Theorell, E. (2021). *Kraft, form, transformationer: Om kinestetisk musikalitet och kroppsvärldande i pojkers krigslek* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-198024>
- UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.
<https://unicef.se/reporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Van Rooijen, M., Lensvelt-Mulders, G., Wyver, S., & Duyndam, J. (2020). Professional attitudes towards children's risk-taking in play: insights into influencing factors in Dutch contexts. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(2), 138–154.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1568893>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-
rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html](https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-
rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html)

Wehner-Godée, C. (2010). *Att fånga lärandet: pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

Weldemariam, K. T. (2014). Cautionary Tales on Interrupting Children's Play: A Study From Sweden. *Childhood Education*, 90(4), 265–271.
<http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2014.935692>

White, E. J. (2014). 'Are You 'Avin a Laff?': A pedagogical response to Bakhtinian carnivalesque in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 898–913.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.781497>

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H., & Bundy, A. (2010). Ten Ways to Restrict Children's Freedom to Play: The Problem of Surplus Safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263–277.
<https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.263>

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

9. Bilagor

I detta figurerar bilagor av de dokument vilka nämnts tidigare i arbetet. Bilagorna har redigerats så att det inte förekommer någon personlig information såsom kontaktuppgifter eller namn (Bryman, 2018; Löfdahl Hultman, 2021; Vetenskapsrådet, 2017).

9.1 Bilaga 1

Övergripande intervjufrågor

- I. Hur många år har du arbetat inom förskola?
- II. Vilken åldersgrupp arbetar du med nu?
- III. Förekommer det specifika lekar/lektyper vilka anses mindre passande inom förskolor?
- IV. Vilka typer/sorter av lek uppmuntrar, förespråkar eller uppskattar du inom förskolan?
- V. Förekommer det reglering av lekar genom exempelvis regler?
- VI. När är det acceptabelt att neka, hindra eller avbryta lekar?
- VII. Vilken uppfattning har du av kaospräglade lekar och dess plats inom förskolan? (Det vill säga lekar där barnens burdusa, ”stora”, ohämmade och intensiva grovmotriska rörelser dominerar).
- VIII. Hur resonerar du kring karnevaliska lekar och dess plats inom förskolan? (Det vill säga lekar där barnen på ett lekfullt och skrattfyllt sätt ”släpper loss”, utmanar och parodierar normer, pedagogiska traditioner, regler, sociala strukturer med mera).
- IX. Hur ser du på krigslek/vapenlek?
- X. Vilken uppfattning har du av riskfyllda lekar? (Det vill säga lekar där barnen leker hårdhänt, hoppar från höga höjder, springer snabbt, nyttjar farliga verktyg, kan komma bort med mera).
- XI. Hur resonerar du kring kroppsutforskande lekar såsom doktor?
- XII. Har din uppfattning av/syn på barns lek förändrats under tiden du varit yrkesverksam?
- XIII. Vill du tillföra något ytterligare?

9.2 Bilaga 2

Information och samtyckesblankett till anställda

Hej, jag heter ...och studerar vid förskolläraryrket, Högskolan i Gävle. Under höstterminen 2022 skriver jag mitt examensarbete i didaktik.

Under.... ämnar jag att besöka er förskola och genomföra en intervju.

Syftet med intervjuerna är att undersöka hur förskollärare resonerar kring olika typer av lek, att reglera/avbryta barns lek samt vilka motiveringar argumentationerna grundas på. För att närma mig detta kommer jag att genomföra kvalitativa semistrukturerade intervjuer, där det finns möjligheter till fördjupning och följdfrågor kring ämnet. Intervjuerna kommer att dokumenteras i form av ljudinspelningar vilka sedan kommer att transkriberas och analyseras.

Undersökningen kommer att avrapporteras som ett examensarbete.

Förskolans namn och alla deltagande anställda kommer att oidentifieras i det slutgiltiga arbetets text. Allt insamlat material förvaras så att ingen obehörig får tillgång till det. När examensarbetet har examinerats kommer det sparas i högskolebibliotekets databas DIVA.

Medverkan i undersökningen ”Leka eller inte leka?” är helt frivillig och du kan när som helst avbryta deltagandet. Detta samtycke ger, efter ditt medgivande, mig som student tillstånd att dokumentera intervjun där du medverkar med hjälp av ljudinspelningar på min telefon och handskrivna fältanteckningar. Jag står till förfogande för att svara på frågor under hela min tid på din förskola, liksom under examensarbetets författande ifall ni vill tillägga/klargöra något av era svar.

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt ta del av insamlade uppgifter och vid behov få eventuella fel rättade eller att hanteringen av personuppgifter begränsas. Kontaktperson är min handledare (kontaktuppgifter nedan), som också tar emot eventuella klagomål på hanteringen av personuppgifter.

Jag är tacksam för svar senast....

Med vänlig hälsning

Samtycke

Medverkan i undersökningen ”Leka eller inte leka?” är helt frivillig och du kan när som helst avbryta deltagandet. Detta samtycke ger, efter ditt medgivande, mig som student tillstånd att dokumentera intervjun där du medverkar med hjälp av ljudinspelningar på min telefon och handskrivna fältanteckningar. Jag står till förfogande för att svara på frågor under hela min tid på förskolan liksom under examensarbetets författande ifall ni vill tillägga/klargöra något av era svar.

Ja, jag ger samtycke till att delta i undersökningen ”Leka eller inte leka?”

Datum och plats.....

.....

.....
Underskrift

.....
Namnförtydligande