



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Barns lek och lärande

Författare: Hana Bachaay

Kurs: LAU390
Handledare: Pia Williams
Examinator: Eva Nyberg
Rapportnummer: HT10-2611-260

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Barns lek och lärande

Författare: Hana Bachaay

Termin och år: HT2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Pia Williams

Examinator: Eva Nyberg

Rapportnummer: HT10-2611-260

Nyckelord: Förskola, barn, pedagog, lek, lärande

Sammanfattning:

Syftet med denna studie var att fördjupa mina kunskaper kring och undersöka lekens möjligheter för barns lärande i förskolan. Mina frågeställningar i detta arbete var: På vilket sätt bidrar leken till barns lärande i förskolan? Vilka lekar är synliga i barngruppen? Vilken roll spelar pedagogerna i barns lek? Jag utförde en kvalitativ studie där jag använde mig av barnobservation som metod. Genom mina observationer fick jag syn på vilka olika lekar barnen lekte och vilka möjligheter till lärande som fanns i leken, men även vilken roll pedagogerna hade. I mitt resultat framkom att barnen lekte olika lekar som t.ex. rörelselekar, imitationslekar, rollekar och konstruktions lekar mm. I leken kunde jag även se att barnen övade sig på de sociala lekreglerna och därigenom övade de sig på social kompetens, empati och att samspela med andra människor. I leken fick barnen också möjlighet att utveckla sin identitet och testa olika roller. Jag uppmärksammade också att barnen använde sig av språket för att argumentera och förhandla om lekens handling, vilken roll barnen skulle ha i leken och vilka som skulle få vara med. Man kunde även se inslag av matematik i barnens lek, då de räknade och använde sig av matematiska begrepp som t.ex. triangel. Pedagogerna hade olika roller i barnens lek, bl.a. hjälpte de barnen att komma med lösningar och utvecklade deras lek. Ibland avbröt de leken för samling eller måltid mm. Genom min studie har jag insett hur viktig leken verkligen är och vilken stor resurs leken är för barns utveckling och lärande. Det gäller att man som pedagog är medveten om dessa möjligheter och tar vara på dem i sitt arbete på förskolan.

Innehållsförteckning

1. Inledning	s. 5
2. Syfte och frågeställningar	s. 6
3. Teoretisk anknytning	s. 7
3.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande	s. 7
4. Litteraturgenomgång	s. 8
4.1 Ett historiskt perspektiv på lek och lärande	s. 8
4.2 Vad säger den nuvarande läroplanen om lek och lärande?	s. 10
4.3 Definition av leken ur ett nutida perspektiv	s. 11
4.4 Lek och lärande	s. 12
4.5 Olika former av lek	s. 13
4.6 Barns samspel i leken	s. 15
4.7 Pedagogens roll i barns lek	s. 16
4.8 Sammanfattning av litteraturgenomgång	s. 17
5. Metod	s. 18
5.1 Kvalitativ studie	s. 18
5.2 Observation	s. 18
5.3 Barnobservationer	s. 19
5.4 Genomförande	s. 20
5.5	Urval
.....	s. 21
5.6	Studi
ens validitet	s. 21
5.7 Forskningsetiska överväganden	s. 22
5.8 Analys av data	s. 23
6. Resultat	s. 24
6.1	Lekm
iljön på Solrosen	s. 24

6.2.....	Lekm
iljön på Lövet	s. 25
6.3.....	Barn
förhandlar om vems tur det är	s. 25
6.4.....	Anal
ys av situationerna	s. 27
6.5.....	Barn
förhandlar om lekens handling, roller och vilka som får vara med.....	s. 28
6.6.....	Anal
ys av situationen	s. 29
6.7.....	Barn
leker rörelselek tillsammans.....	s. 30
6.8.....	Anal
ys av situationen	s. 30
6.9.....	Peda
gogers roll i barns lek	s. 30
6.10	Analys av situationerna
6.11	Sammanfattning av mitt resultat
7. Diskussion	s. 33
7.1.....	På
vilket sätt bidrar leken till barns lärande i förskolan?	s. 33
7.2.....	Vilka
lekar är synliga i barngruppen?	s. 35
7.3.....	Vilke
n roll spelar pedagogerna i barnens lek?	s. 37
7.4.....	Sluts
ats	s. 39
7.5.....	Försl
ag på fortsatt forskning.....	s. 40
8. Referenslista.....	s. 41

1. Inledning

Studien jag har skrivit handlar om lek, eftersom att jag under min utbildning har tagit stor del av litteratur som behandlar barns lek ur olika perspektiv. Bland annat har jag studerat hur barn genom lek kan utveckla sitt sociala lärande. Detta gjorde jag i ett utvecklingsarbete som jag utförde under en tidigare kurs. Med socialt lärande menar jag social kompetens, empati och samspel mellan individer. Genom mina tidigare erfarenheter som jag tillägnade mig genom de olika kurserna och min VFU (verksamhetsförlagd utbildning), blev jag inspirerad till att studera vidare i ämnet. Detta val gjorde jag pga. att jag tror att lek är en stor resurs för barns lust och lärande och som jag även kommer att få nytta av när jag börjar arbeta som pedagog inom förskolan.

I mitt examensarbete har jag valt att studera barns lek för att ta reda på och fördjupa mina kunskaper kring barns lek och lärande. Jag har studerat lek genom barnobservationer och senare analyserat och diskuterat dessa med hjälp av min litteratur. Jag har också använt mig av de styrdokument som finns för förskolan. I förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att man som pedagog ska sträva efter att barnen utvecklar sin nyfikenhet och sin lust, men även sin förmåga att leka och lära. Eftersom man som pedagog i förskolan har uppdraget att arbeta för att utveckla barns förmåga till att leka och lära, så tycker jag att det är viktigt att man har kunskap kring vad dessa begrepp innebär. Jag har genomfört en kvalitativ studie för att koppla samman teori och praktik. Min avsikt med denna studie har varit att försöka bidra med en relevant studie som kan väcka funderingar kring hur man som pedagog arbetar med lek i förskolan.

I FN:s barnkonvention (2005) betonas att barn har rätt till vila, lek, fritid och rekreation som är anpassad till barnets ålder. Det lyfts även fram att barn har rätt till att fritt delta i det

konstnärliga och kulturella livet. Eftersom det framgår att bl.a. lek som jag har valt att fokusera på i min studie, är en rättighet som barn har, tycker jag att det är viktigt att man som pedagog i förskolan är medveten om lekens möjligheter och erbjuder barnen de bästa förutsättningar för lek.

2. Syfte och Frågeställningar

Syftet med denna studie är att fördjupa mina kunskaper kring och undersöka lekens möjligheter för barns lärande i förskolan. Detta vill jag undersöka genom observationer. I min studie kommer jag att analysera och diskutera mina observationer med hjälp av aktuell lekforskning och teorier kring barns lek och lärande.

I min studie kommer jag att beskriva, analysera och diskutera barns lek i relation till lärande. Huvudsakligen kommer jag att diskutera begreppet lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Jag har valt att genomföra barnobservationer i förskolan med fokus riktat mot barns lek i olika situationer både inomhus och utomhus, för att få en djupare insyn i hur det ser ut i verksamheten. Mina frågeställningar i denna studie är:

- På vilket sätt bidrar leken till barns lärande i förskolan?
- Vilka lekar är synliga i barngruppen?
- Vilken roll spelar pedagogerna i barns lek?

3. Teoretisk anknytning

Nedan kommer jag att beskriva det sociokulturella perspektivet på lärande. Jag har använt mig av denna teori på grund av att stora delar av min utbildning har fokuserat på detta perspektiv och jag anser att den är passande i min studie. Framöver kommer jag att beskriva begreppet lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

3.1 Det sociokulturella perspektivet på lärande

Claesson (2002, s. 31-34) beskriver att man utifrån ett sociokulturellt perspektiv menar att det sociala sammanhanget, kulturen och språket har stor betydelse för en individs lärande och utveckling. Man lär sig genom att vara aktiv och ha interaktion med andra. Men även genom att använda sig av olika artefakter som man anser vara fysiska redskap eller hjälpmedel för att stödja lärandet och skapa förståelse.

Dysthe (2001, s. 41) beskriver att en av de centrala aspekterna i det sociokulturella perspektivet är att man menar att lärande är situerat. Williams (2006, s. 48) beskriver det som att lärande beror på det sammanhang som man befinner sig i, och menar att man därför inte kan se lärandet separat från sammanhanget som det utvecklats i. Även Carlgren (1999, s. 41) betonar att hur elever tolkar och utför olika problemlösningar beror på vilken situation och vilket sammanhang de befinner sig i. Man kan alltså säga att lärande är situationsbundet.

Enligt Dysthe (2001, s. 41) är en annan central aspekt i det sociokulturella perspektivet att man i läroprocessen anser att språket är det grundläggande. Claesson (2002), refererar till

Vygotskij som poängterade att språket är viktigt för lärandet och det påverkas av den miljö som man befinner sig i. Säljö (2003, s. 86) beskriver att Vygotskij menade att lärande är en funktion av interaktion med andra människor, eftersom vi växer upp i en social värld. Vidare betonar han att vår kunskap påverkas av vårt sätt att kommunicera, tänka och agera i den sociokulturella omgivningen. Vygotskij belyser också att barn blir involverade i kunskaper när de blir bekanta med de sätt att tänka och kommunicera om världen som möts av hos andra. På så sätt kan man säga att utveckling och lärande är sociokulturella företeelser som skiljer sig åt mellan olika samhällen, kulturer och epoker. Människan förtolkar världen genom fysiska redskap och språkliga kategorier enligt speciella mönster. Enligt Säljö (2000, s. 82) är det genom språkliga yttranden och ord som omvärlden förmedlas till oss och gör att den framträder som meningsfull. Säljö (2000, s. 67) menar att när barn kommunicerar om vad som händer i deras lek eller integrerar med andra, blir de delaktiga i hur personer i deras omgivning förklarar och uppfattar olika företeelser.

I det sociokulturella perspektivet menar man också att lärande framför allt är socialt och enligt Dysthe (2001, s. 43,44) har ”social” i lärosammanhang två betydelser. Den ena betydelsen av social har fokus på det historiska och kulturella sammanhanget och den andra betydelsen betonar relation och interaktion mellan människor. Williams (2006, s. 47,48) refererar till (Evaldsson, m.fl.,2001) som anser att lärande sker och upprätthålls genom interaktion som sker i särskilda kulturella kontexter. Williams (2006) menar vidare att det ligger stort fokus på samspelet mellan individen och kollektivet inom det sociokulturella perspektivet. Säljö (2000, s. 66) framhåller att man i det sociokulturella perspektivet betonar att människor tolkar sin omvärld i gemensamma och kollektiva mänskliga verksamheter. Vi skapar våra erfarenheter tillsammans med andra och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor.

7

Inom det sociokulturella perspektivet menar man också att lärandet är distribuerat och det innebär enligt Dysthe (2001, s. 44,45) att det är en hel grupp som löser en situation eller ett problem. Kunskapen är distribuerad bland människor inom gruppen. Människor är skickliga och har kunskap om olika saker som alla är nödvändiga för att få en helhetsförståelse. På så sätt kan man säga att lärande är socialt och ny kunskap skapas genom att utnyttja den distribuerade kunskapen.

I det sociokulturella perspektivet betonar man också att lärande är medierat. Dysthe (2001, s. 45) förklarar ”mediering”, även kallat förmedling som antingen den person eller det verktyget (artefakt) som fungerar som hjälp eller stöd för lärandet. När man inom det sociokulturella perspektivet på lärande talar om artefakter menar man de praktiska och intellektuella resurser som vi har tillgång till och som vi utnyttjar när vi handlar i eller utforskar vår omvärld. Säljö (2000, s. 66,67) betonar att kunskap medieras för barn genom lek eller någon annan form av samspel med människor i barnets omgivning. När barn t.ex. leker ”tittut” lek lär de sig regler för turtagning i kommunikation, grundläggande samspelsregler, benämning på objekt och personer, vad som är roligt osv. På så sätt agerar inte barnet ensamt, utan kommer in som en lärling i ett socialt samspel som de vuxna redan bedriver.

Att man är deltagare i en praxisgemenskap är också något som förhålls inom detta perspektiv. Dysthe (2001, s. 46,47) refererar till Lave & Wenger som beskriver detta som att man börjar som lärande i en grupp och saknar mycket kunskap som krävs för att vara en fullvärdig deltagare i praxisgemenskapen. Men med tiden blir deltagandet mer komplext och man kan säga att man lär genom en handlingsgemenskap, där olika människors handlingar påverkar det gemensamma lärandet.

4. Litteraturgenomgång

Nedan kommer jag att börja med att behandla mitt område ur ett historiskt perspektiv. Därefter beskriver jag vad läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) lyfter fram kring lek och lärande. Sedan belyser jag hur olika författare beskriver lek och lärande ur ett nutida perspektiv. Jag har även valt att belysa olika slags lekar och därefter skriva om barns samlärande i leken. Slutligen kommer jag att skriva om pedagogers roll i leken.

4.1 Ett historiskt perspektiv på lek och lärande

I detta avsnitt kommer jag att beskriva hur man såg på lek förr i tiden och jag kommer även att ta upp exempel ur dåtidens läroplan för att på så sätt ge en större förståelse för hur synen på lek och lärande har utvecklats med tiden.

Welén (2009, s. 30) menar att när man försöker skapa sig en förståelse och en bild av lek som fenomen, kan göra detta genom att studera människans historia och på så sätt försöka förstå hur synen på lek har förändrats genom tiden. I de högre klasserna i den forna romerska och grekisk kulturen hade man en disciplinerad och militärisk syn på uppfostran, där barnen till stor del ägnade sig åt krigslekar. Arkeologer har t.ex. funnit leksaksoldater och grekisk-romerska sarkofager där man kan se hur romerska pojkar härmar vuxnas krig i sin lek.

8

Enligt Welén (2009, s. 30-31) menade Platon (424-348 f.kr.) att lärande bör ske utifrån lekfulla, dramatiska och positiva förhållanden. Man bör inte använda sig av tvång, våld och hot i undervisning och lärande situationen ska inte heller vara präglad av olust. Han menade vidare att sådan kunskap som påtvingas en människa inte blir varaktig. Platon ansåg att uppfostran skapades i hemmet under barns tidiga år och att den skulle baseras på musik, historier, sagor och lekar för att på så sätt lägga en stadig grund för det fortsatta lärandet. Aristoteles (384-322 f.kr.) som var en lärjunge till Platon, utvecklade senare hans tankar och menade att man skulle uppmuntra barn under deras uppväxt till att leka liknande aktiviteter som de sedan skulle genomföra som vuxna. Han påpekade även att interaktionen med andra barn och vuxna var av betydelse för barnen då de i kontakt med andra lärde känna sig själva och på så sätt utvecklade sin personlighet. Hangaard Rasmussen (1993, s.9) menar att Aristoteles och Platon uppfattade leken som något som egentligen inte hade något att göra med livets seriösa sidor, den hade ingen påtaglig nytta och de menade att det därför var viktigt att integrera moment av arbete och undervisning i leken.

Welén (2009, s. 32,33) menar att senare när den kristna kulturen började växa, utmärktes samhället ännu mer av klasskillnader och med dessa fanns olika syn på fostran och utbildning. Inom de lägsta klasserna som arbetade inom jordbruk, var lek och arbete integrerade med varandra och styrdes av årstiderna. Tid för festligheter och lek mellan barn och vuxna fanns eftersom arbetsbelastningen var ojämn under året. Koppling mellan lek och arbete fanns även i de andra samhällsklasserna. På grund av att de olika klasserna hade olika lekar, skapades en indelning i dålig och bra lek. Prästerskapet och adeln som tillhörde de högre klasserna ansåg endast deras lek som bra lek och förbjöd de lägre klassernas lekar. De högre klassernas lekar inriktade sig på det militära området. Welén (2009, s. 32,33) refererar till (Hangaard Rasmussen, 1993) som beskriver att uppdelningen mellan vilka lekar som anses ”bra” och

”dåliga” har sedan följt människan genom århundradena.

Welén (2009, s. 35) skriver om Friedrich Fröbel (1782-1852) som menade att vägen till lärande bör ske genom lek. Han skapade lekgåvor som är ett undervisningsmaterial med riktlinjer för verksamheten och material. Leggåvorna bestod av geometriskt formade klot, klossar, cylindrar m.m. Men även flättnings- och sömnadsarbeten och broderier.

Vallberg Roth (2002, s. 52) beskriver hur de yngre barnens läroplanshistoria såg ut förr och delar in den i olika perioder. Den första perioden kallades för Guds läroplan och denna var aktuell från mitten av 1800- talet och omarbetades runt 1860- talet. Till en början var Guds läroplan, lutherskt skolorienterad för att sedan bli Fröbel inspirerad. I denna läroplan var det fokus på det religiösa och man menade att barn skulle få en kristen uppfostran. Det var vanligt att lek hänvisades till raster och att man fokuserade mer på skolarbetet än på lekmaterial. Men när Guds läroplan omarbetades runt 1860 – talet började Frøbels lekgåvor få en större plats.

Welén (2009, s. 37,38) menar att det under stora delar av 1900- talet var psykologin som vetenskapsform som dominerade teoribildningen kring barns lek. Jean Piaget (1896-1980) kopplade leken till de utvecklingsteoretiska stadieteorierna. Han menade att barns lek utvecklades i en viss ordning i olika stadier beroende på barnets ålder.

Lev Vygotskij (1896-1934) framhöll att barn lekte för att få utlopp för sin frustration pga. ouppfyllda behov och önskningar och han menade vidare att lek frigjorde barnens tänkande från det påtagliga nuet. Han för även diskussioner kring att barn övar socialt samspel i leken och övar sig på sociala regler, vilket är viktiga delar av barns utveckling, skriver (Welén, 2009, s. 39).

9

Vallberg Roth (2002, s. 82) beskriver den andra perioden ur de yngre barnens läroplanshistoria, som det goda hemmets och hembygdens läroplan och denna sträckte sig från 1800- talets slut till mitten av 1900- talet. Under denna tid föreskrevs en hemlik institution och det socialpedagogiska perspektivet var dominerande. Frøbels lekgåvor var under denna period också aktuella, men det fanns också inslag av sagor, sånger och fingerlekar i verksamheterna. Uppfostran betonades mer än undervisning och lek fick en större roll, men även leksakerna har blev mångsidigare och tillgängligare för ett fritt användande.

Den tredje perioden som kallas folkhemmets socialpsykologiska läroplan, varade från mitten av 1900- talet till mitten av 1980- talet och här låg fokus på att tillfredställa barnens individuella utvecklingsnivå, aktivitetsbehov, men fokus låg också på demokrati. Under denna period utformades samhälls- och vetenskapsrelaterade aktivitetsstationer i en lekhall, där meningen var att barnen fritt skulle välja vilken aktivitet de ville ägna sig åt. Exempel på samhälls- och vetenskapsrelaterade aktivitetsstationer var t.ex. laboratorium, miljörum och bibliotek. I den aktivitetsstation som kallades för miljörum fanns det bland material som var anpassat för att barnen skulle kunna ägna sig bygglek och rollek. I den aktivitetsstation som benämndes lekkök kunde barnen ägna sig åt husliga sysslor, men de kunde även ägna sig åt naturvetenskapliga laboratorier, menar (Vallberg Roth, 2002, s. 90, 95, 113).

Under de sista decennierna har leksakerna utvecklats och många är tekniskt avancerade. Lekregistret har utökats och har även kommit att omfatta datorn, internet, mobiltelefonen, tv-spel och övriga medier, som barnen kan leka med själva eller ihop med andra barn. Nu för tiden är det vanligt att vuxna leker med barn, på ett sätt som liknar den årstidsbundna leken som fanns förr i bondesamhället, beskriver (Welén, 2009, s. 41).

4.2 Vad säger den nuvarande läroplanen om lek och lärande?

I förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 6,7), står det att förskolan ska främja lärande och att det är viktigt att man inom arbetslaget diskuterar sig till en gemensam definition av innebörden i begreppen: kunskap och lärande. Kunskap är inte heller ett entydigt begrepp och det kommer till uttryck i olika former som t.ex. förståelse, förtrogenhet, fakta och färdighet, vilket förutsätter och samspelar med varandra.

Som pedagog ska man också utforma verksamheten så att den utgår ifrån barnens intressen, erfarenhetsvärld, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn tillägnar sig och söker kunskap genom socialt samspel, leken, skapande och utforskande. Men att reflektera, samtala och iaktta har också betydelse för barns lärande. I förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 6,7) beskrivs olika sätt som man kan arbeta på för att försöka uppnå lärande. Detta har jag valt att sammanfatta punktvis nedan:

- För att barn ska få ett sammanhängande och mångsidigt lärande kan förskolan använda sig av tematiskt arbetsätt.
- Samspelet mellan barn och vuxna, men även samspelet med andra barn ska ligga som en grund för lärandet.

10

- Pedagogen ska se barngruppen som en aktiv och betydelsefull del i lärande och utveckling.
- Som pedagog ska man stödja barn i att utveckla en positiv självbild, där de ser sig själva som skapande och lärande individer.
- Barnen ska också få stöd så att de kan känna förtroende till sin förmåga att handla, tänka själva, röra sig och lära sig själva.
- Ett medvetet arbete av leken ska prägla verksamheten för att gynna barnens utveckling och lärande. Leken anses vara viktigt för barnens lärande och utveckling.
- Genom lustbetonat lärande och lek stimuleras barnens inlevelse, fantasi, förmåga till symboliskt tänkande, kommunikation, men även deras förmåga att samarbeta och lösa problem.
- Som pedagog ska man ge barn möjlighet att uttrycka, bearbeta erfarenheter, känslor och upplevelser, genom gestaltande och skapande lek.

4.3 Definition av leken ur ett nutida perspektiv

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s. 84) är lek ett begrepp som anses svårt att riktigt förklara, men många forskare är ändå överens om de olika begreppen som man brukar använda sig av för att förklara lek, exempelvis: frivillig, symbolisk, lustfylld, spontan, det finns inga utifrån ställda mål, oftast social och har ett aktivt engagemang. Welén (2009, s. 29) menar att lek är viktig för utvecklingen av bl.a. tänkandet, språket, socialkompetens, samspel, balans och koordination. Knutsdotter Olofsson (2009, s. 89) beskriver leken som vild,

oordnad och ena stunden är den rörig, samtidigt som den är meningsfull och skapar ordning medan Hangaard Rasmussen (1993, s. 41) beskriver leken som ambivalent och svårt att få grepp om och beskriva, eftersom den ena stunden är en sak och i andra stunden något helt annat. Man kan uttrycka det som att leken är flyktig och undflyende, eftersom den framträder i olika skepnader.

Knutsdotter Olofsson (2003, s. 22) skildrar lek som ett möte mellan den yttre och inre världen. I leken använder barnen sig av sina erfarenheter och upplevelser från deras omvärld, men de brukar inte ofta återge det exakt som i verkligheten. Istället kryddar de leken i en kreativ process utifrån sina egna intentioner. Genom föremål som finns i den yttre världen väcks associationer hos dem lekande och fantasin sätter igång. Barnen använder sig på så sätt av sina tidigare erfarenheter, men nu i en helt ny version. Leksaker brukar ha denna effekt att skapa associationer som leder till att fantasin väcks och skapande lekar kan utvecklas. Hwang och Nilsson (2003, s. 171) beskriver lek som lustfylld, ”på låtsats” och frivillig. Enligt Löfdahl (2004, s. 71) är det genom leken som föremål, handlingar och begrepp blir meningsfulla för barn utifrån det innehåll som barnet ger leken. Hon beskriver också att många forskare betonar att för att lek ska bli varaktig och kunna utvecklas är barns lek beroende av gemenskap och meningsfulla sammanhang. Hon menar också att leken har ett sammanhang och helhet ur barnens perspektiv. Lekens innehåll formas och får sin relevans i stunden och är på så sätt väldigt spontan. Hon betonar också att barn som leker kan ha olika tolkningar av leken, men inom en gemensam lekvärld.

11

Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s. 21) beskriver att fantasi, hängivenhet, spänning och engagemang är karakteristiska drag som finns i leken. De menar även att lek är symbolisk och kommunikativ, vilket innebär att barnen föreställer sig något eller talar om något. På så sätt är leken också social, även om barnet inte alltid kommunicerar med en konkret person bredvid sig. De menar att det alltid finns någon påhittad person eller en förställningsvärld som de kommunicerar med i leken.

4.4 Lek och lärande

Lillemyr, m.fl. (2001) menar att man som pedagog måste förhålla sig till två olika sätt att se på leken. Det handlar dels om lekens egenvärde dels om lärande genom lek. Båda dessa perspektiv är viktiga för barns utveckling och lärande. Lillemyr refererar till Good & Brophy och Dahlberg, Moss & Pence som beskriver lärande som en tämligen bestående förändring i kapaciteten att utföra vissa handlingar som man tidigare har tillägnat sig genom olika erfarenheter. Dessa erfarenheter kan förekomma som en kognitiv process, men de kan också visa sig konkret i samspel med miljön.

Enligt Hwang och Nilsson (2003, s. 172) är leken även pedagogiskt, socialt och psykologiskt värdefull, men den har även ett värde i sig. Pedagogiskt och psykologiskt kan man säga att leken är ett sätt att bearbeta och fått kunskap om världen. Barn kan i leken lära sig hur de kan hantera konflikter, relationer och problem. Ur ett socialt perspektiv lär sig barn genom leken olika normer, regler, men de utvecklar även sin självkänsla och identitet. I leken övar de även sin kroppsliga förmåga, sin fantasi och sin kommunikativa förmåga.

Vygotskij (1995, s. 9) beskriver fantasi som en kreativ förmåga och menar att det inte finns motsättning mellan verklighet och fantasi. Han menar vidare att känslor och erfarenheter tolkas genom fantasin. Man kan beskriva fantasi som en tolkningsprocess där det sker förvandlingar, omgrupperingar, särskiljanden, förtätningar, överdrifter och krympningar av verkligheten. Han menar också att grunden för skapande finns i lek, då barn genom leken tolkar sina upplevelser, överdriver, dramatiserar och framhäver det typiska. Han betonar också att lek och berättande hör ihop, eftersom barn genom lek berättar en historia. Vidare påpekade han att det i leken byggs grunder för barns skapande, där de tolkar sina upplevelser och ger de liv genom att dramatisera och överdriva med hjälp av sin fantasi. Barnen berättar en historia genom leken och det som karakteriserar fantasiprocessen finns i leken.

Pape (2000, s. 134) poängterar att leken har en stor potential för lärandet pga. att barn genom leken får möjlighet att använda de erfarenheter som de tillägnat sig genom leken och detta kan på sikt bidra till att lärande sker.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s. 83) för en diskussion kring lärande och lek, där de menar att man inte kan skilja de olika begreppen ifrån varandra. Det är genom leken som barn försöker förstå sig själva och erövra sin omvärld. Genom leken bearbetar de även sina erfarenheter, intryck och lär sig kommunicerar med andra. De utvecklas också känslomässigt, socialt, motoriskt och intellektuellt genom att leka. Därför anser de att leken spelar stor roll i allt lärande. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) beskriver lek och lärande som olika verksamheter och menar att de ibland är svåra att skilja på, eftersom de är sammanflätade och har vissa karaktäristiskt gemensamma drag. De framhåller också att lek inte alltid finns i lärandesituationer och att lärande inte alltid sker i leksituationer. 12

Johansson och Pramling Samuelsson (2009, s. 158) betonar att lek och lärande finns i samma situationer och att det är upp till läraren att kombinera dessa eller att välja om man ska lägga fokus på det ena eller andra. De menar att lek och lärande är sammanfogande, men att det också finns skillnader och det ena förutsätter det andra.

Williams (2006) menar att grundandet till empati sker genom fantasi, lek och känsla. Barnen lär sig att dela med sig av sin verklighet till de andra, men de lär sig också att bry sig om sina lekkamrater. Den gemensamma leken bidrar inte bara till barnens sociala relationer, utan det leder även till att barnen lär av varandra i olika situationer. Hangaard Rasmussen (1993, s. 13) lyfter också fram att många barnforskare menar att leken har en utvecklande betydelse i barns liv och att den utvecklar sidor som: kreativiteten, motoriken, intelligensen, fantasin, språket, identiteten och de sociala erfarenheterna mm.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s. 85) betonar att barn i leken utvecklar sin kommunikativa förmåga genom att de lär sig att förstå hur man använder sig av, gester, ord, ljud, rörelser, speciella tonlägen, röstlägen och andra signaler i samspelet sina lekkamrater. Under leken använder sig barn också av olika tempus och röster beroende på om de diskuterar om vad de ska leka, talar i leken eller utanför leken. De övar sig även på att argumentera och förhandla om olika roller och händelseförlopp i leken, ibland blir förslagen accepterade och i andra fall blir de förkastade. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s. 86) utvecklar barn sin sociala kompetens genom leken och lär sig att leva i samspel med andra, kompromissa, skratta, känna empati, sympati och att bli arga utan att slåss. De övar sig även i hur man kan ta i sina lekkamrater utan att det ska göra ont, kroppskontakten. För att en lek ska bli djup och utvecklad krävs det att barnen samarbetar och hittar gemensamma idéer som kan föra leken fram.

Knutsdotter Olofsson (2003, s. 25, 26) skriver att om det skulle uppstå maktkamp, översitteri, övergrepp eller ojämnlighet i leken så blir lekens harmoni störd. Den djupa leken och dess harmoni skapas om barnen behärskar de sociala lekreglerna, som är:

- *Ömsesidighet* vilket innebär att lekdeltagarna leker på lika villkor. Alla bör vara på en jämställd nivå oavsett sin styrka eller sin ålder.
- *Samförstånd* betyder att de som är med i leken är införstådda om att de leker och vad de leker.
- *Turtagande* innebär att man turas om att bestämma och göra olika saker i leken.

De ovan nämnda grunderna lär sig barnen tidigt med vuxnas hjälp och finslipar de sedan i leken med kamraterna, menar (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 25).

4.5 Olika former av lek

Nedan kommer jag att belysa olika former av lek. Jag har inte valt att fokusera på leken kopplat till åldern, eftersom man i det sociokulturella perspektivet på lärande inte ser på lärande utifrån stadier som är kopplade till en specifik ålder. Meningen är istället att beskriva de olika slags kategorier som man brukar dela in leken i. I stycket nedan kommer jag att ge exempel på olika former av lek.

13

Sensomotorisk lek, även kallad funktionslek, är sådan lek där barnet upprepar en funktion eller handling för att de tycker om själva funktionen som uppstår, skriver Lillemyr (2002, s. 48). Vidare beskriver han rollek, vilket innebär att ett barn tar en eller flera roller. De låtsats att de är någon annan. Oftast utförs dessa roller i samspel med andra barn. De leker ihop. Löfdahl (2004, s. 142) beskriver att barn förhandlar om olika roller i leken och dessa roller är förknippade med vilken position man får. Den sociala strukturen som finns i barngruppen påverkar vilken roll man får. Dessa sociala strukturer skapar möjligheter för vissa barn, medans de hindrar andra att få de åtråvärda rollerna. Lillemyr (2002, s.48) menar att regellek, innebär att barnen i leken har viktiga regler som de ska följa. Även i regellek sker ofta samspel mellan flera barn. Enligt Hangaard Rasmussen (1993, s. 21) är det sådan lek där det finns regler som man måste förstå. Exempel på sådan lek är t.ex. bollekar, kurragömma och olika spel. Lillemyr (2002, s.48) beskriver att rörelselek, men också våldsamt lek, innebär att det är rörelser som är det centrala i leken. Denna lek kan ibland ses som regellek. Vidare beskriver han att konstruktionslek, är sådan lek som utvecklas genom att barnen experimenterar med olika föremål. Det kan t.ex. vara när barn bygger med Lego eller tråklossar.

Hangaard Rasmussen (1993, s. 20) belyser en form av lek som kallas symbollek. Symbolleken innebär att man leker att något är något annat. T.ex. när ett barn tar en tråkloss mot örat och pratar och leker att det är en telefon. Gärdenfors (2009, s. 50) beskriver en lekform som han kallar imitationslek. Det är sådana lekar där barnens motorik tränas och där de imiterar andra barn, ofta de äldre barnen. De leker inte med varandra, utan de leker bredvid varandra. De har svårt att skilja på lek och icke lek, utan de bara härmar de andra barnen.

Enligt Knutsdotter Olofsson (2003, s.94,96) är bråklek när barn leker att de bråkar och för

riktigt små barn är det t.ex. när de tumlar runt och ramlar på varandra. I bråkleken krävs att barnen kan de sociala lekreglerna eftersom det annars lätt kan hända att bråkleken blir ett riktigt bråk. När barnet bråkleker med någon som kan de sociala lekreglerna känner de spänning och glädje. De övar även sin uthållighet, envishet och viljestyrka. Hangaard Rasmussen (1993, s. 24) delar in lek i olika kategorier och en av kategorierna kallar han för kamp. Det som kännetecknar denna lek kategori är: kamp, tävling och konkurrens. I leken kan de t.ex. konkurrera med styrka och kraft eller så kan de försöka överträffa varandra i kunskaper, slagfärdighet och rätten att bestämma i leken. Hangaard Rasmussen (1993, s.26) menar att dessa lekar varken har hög status bland pedagoger eller forskare, eftersom den strider med de normer som finns i samhället och därför anses denna lek som mindre bra. Enligt Hangaard Rasmussen (1993, s. 26) var det för några år sedan inte ovanligt att pedagoger la sig i barnens krigslek och försökte neutralisera den, genom att vara med i leken och försöka minska inslaget av makt och kamp i leken. Enligt Knutsdotter Olofsson (2003, s. 104,105) lär man sig genom bråklekar och krigslekar att hantera sina känslor, så att man inte lika lätt blir arg eller hamnar i panik. Hon menar också att en stor del av pedagogerna i förskolan är kvinnor och mer är vana vid flickors lek, som ofta är av lugn karaktär. Ofta blir det så att pojkars lek hindras, istället för att utvecklas bara för att pedagogerna anser att den är vild.

14

4.6 Barns samspel i leken

Williams (2006, s. 17) betonar att barn hjälper och lär av varandra i olika sammanhang och situationer. Barn tycker om att vara tillsammans, eftersom de har en gemensam grund för sina upplevelser och erfarenheter och på så sätt kan sätta sig in i de andra barnens perspektiv. I barnens värld är det viktigt för de att få vara tillsammans och lära av varandra. Det är inte alltid vi vuxna förstår de kunskaperna som barn anser är betydelsefulla för de själva, och på så sätt uppmärksammar vi kanske inte det som nödvändiga lärdomar. Barnen tycker om att lära av varandra, oavsett ålder och på så sätt har kamraterna stor betydelse för deras utveckling och lärande. Williams (2006, s. 32) poängterar att en naturlig och viktig del av barns kultur är leken. Barn skapar i sina lekar kunskap genom att utveckla sin fantasi, konstruera föreställda situationer och bildar på så sätt mening i sin tillvaro. Därför är lek en typisk situation där barn lär av varandra, eftersom barn ofta leker tillsammans med andra. På så sätt kan barn ibland lära sig något av någon annan i leken, eller lära något annat barn något i leken.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s. 85) refererar till Stig Broström (1998) som poängterar att det är viktigt att barn har social kompetens när de leker med andra, eftersom de i leken prövar och utvecklar förmågan att vara en kamrat och att ha kamrater. Han betonar också att leken kan ses som ett gemensamt projekt för barnen och att det då är viktigt att barnen kan samarbeta, diskutera och förhandla med de andra barnen.

Löfdahl (2004, s. 120,121) betonar att hon i sina studier inte har fokuserat på skillnader mellan flickor och pojkar i leken, men att resultaten visat att detta är vanligt. Hon menar vidare att man både i forskningen och i praktiken betraktar leken som antingen pojklek eller flicklek. Löfdahl (2004, s. 121) refererar till Thorne (1993) som menar att det inte bara finns

skillnader mellan könen i barnens lekar, utan att en stor del av lek också består av gemensamma lekar där alla deltar. Skillnader i pojkars och flickors lek ökar ju äldre barnen blir. Norman (1996, s. 127,128) betonar också att könsskillnaderna i leken syns tydligare och får en ökad kulturell och social betydelse ju äldre barnet blir. När dessa könsskillnader i leken uppstår och hur de ter sig varierar och är beroende av klass, etnisk tillhörighet, genus. Med genus menar man de olika generella kulturella föreställningar som finns kring hur en kvinna och hur en man bör vara. Norman menar också att barn själva i sin lek skapar sig en bild av manligt och kvinnligt som är påverkad av de vuxnas gränsdragningar, men också av samhällets bild av genus. I vårt nutida samhälle kan ibland vuxna undra var barnens ”könskonservatism” kommer ifrån, när de själva anser sig ha öppnare tankar kring genus. Men ofta är det så att vuxna inte är medvetna om att de påverkas av traditionella könsroller och barnen ser vad de vuxna döljer eller förnekar. När barnen skapar sig en identitet är det också viktigt för dem att det finns tydliga skillnader mellan manligt och kvinnligt, eftersom de vet så lite om möjligheterna att tumma på gränserna. De klassificeringar som barn gör kring könsskillnader är meningsfulla för barnen inom den kulturella och sociala kontexten de ingår i och den påverkar även deras sociala rörlighet, de föreställningar de har om andra och sig själva. Enligt Norman (1996, s. 128) är däremot könsroller i yngre barns lek inte så tydlig som i de äldre barnens lek, och de glider lättare över de kulturella könsgränserna.

I förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 5) betonas att man som pedagog ska försöka motverka de traditionella könsroller och könsmonster som finns och att man ska ge barn samma möjligheter att utveckla och pröva intressen och förmågor, utan att begränsas av den stereotypa bilden kring genus.

15

4.7 Pedagogens rolls i barns lek

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s. 84) menar att leken är beroende av de vuxnas stimulans, attityder och vilken tillgång de ger barnen till material och leksaker. Materialet ger leken näring så att man kan gestalta olika saker och vad man har tillåtelse att göra påverkar också hur barns lek kan utvecklas. Lökken, m.fl. (2006, s. 131) framhåller att det är den vuxna som initierar barn i leken redan när de är bäbisar och då genomen ett glatt och lekfullt samspel. Detta samspel bör sedan föras vidare till vuxna i förskolan och som pedagog har man uppgiften att leda in barn i leken och visa vad det är, hur man gör och vad man kan leka. Lökken, m.fl. (2006, s. 131) refererar också till (Sandvik, 1994) som betonar att man som pedagog ska lyfta fram de möjligheter som finns i miljön och visa på vilka olika uttrycksformer som finns i vår kultur så som t.ex. musik, diktning, lek och bilder.

Knutsdotter Olofsson (2003, s. 92, 114, 118) menar att lek behöver näring och uppmuntran av vuxna som talar lekens språk, som också är barnens språk. Hon skriver vidare att många vuxna som är med i barns rollekar kan känna sig löjliga eller vara rädda för att göra fel och väljer därför hellre att leka med figurer som inte kräver planering, förberedelser eller rekvisita. Hon beskriver också att många pedagoger verkar få dåligt samvete över att de inte gör något, om de är med i barns lek. Det finns mycket annat arbete att göra som t.ex. ha möte, planering och ta hand om olika rutiner mm. Pape (2000, s. 154) refererar Olofsson som menar att det är viktigt att pedagoger både är med och utformar lekar, men också att de deltar i barnens egna lekar på deras villkor. Lika viktigt är det att man ger utrymme för barnen att i fred under en djup och bra lek, men hela tiden finnas till hands om de behöver en. Pape (2000, s. 154) beskriver att det är upp till varje pedagog att avgöra utifrån situationen om det är lämpligt att aktivt delta i barns lek eller om man ska hålla ett avstånd och låta dem leka

i fred. Pape (2000, s. 157) menar också att man som vuxen gärna kan vara lekfull tillsammans med barnen, men man ska fortfarande alltid vara den vuxna. Vuxna har dock inte riktigt förutsättningarna som krävs för att kunna ha en roll som barnets lekkamrat eller som barnets vän. Man kan däremot hjälpa barnen att se vad de behöver för att skaffa sig lekkamrater och vänner. Författaren poängterar dock att barn ibland kan tycka det är roligt om vuxna deltar i deras lek. De kan finna en bra ersättning i den vuxna om de har svårt att få tillträde till de andra barnens lek, men när de sen får tillträde i leken väljer de först och främst att leka med de andra barnen. Pape skriver också att det finns en del barn som har olika problem i samspelet med de andra barnen, vissa utestängs från leken, medan andra själva väljer att inte delta. Dessa barn går då miste om socialt lärande som är viktigt för dem.

Lillemyr (2002, s. 258) beskriver att man som pedagog ska vara försiktig och respektfull när man är med i barns lek och att man också ska vara medveten om vad man gör i leken. Han betonar också att det kan vara bra att rikta fokus mot bestämda mål för just det ändamål som gäller, t.ex. social kompetens i leken. Knutsdotter Olofsson (2003, s. 34,35,87) betonar att de vuxna är de bästa lekkamraterna för barn i början när barnen är små. Många barn börjar redan i förskolan vid ett och ett halvt års ålder och då är det bra om de genom pedagogerna får hjälp att introduceras i lekens värld och lär sig att utveckla leken genom fantasin. Hon menar också att barnen under hela sin uppväxt tycker om när vuxna deltar i deras lek.

16

Knutsdotter Olofsson (2009, s. 87,88) framhåller att man som vuxen ska fungera som en förebild och finns till stöd för barnen i deras lek. Hon beskriver vidare tre principer för att man som pedagog ska stimulera och ge stöd i barns lek, dessa är:

- Den första principen är att barn ska få tid till att leka ostört. Ofta blir barnen avbrutna i sin lek då förskolans vardag planering kan störa deras tid till lek. Som t.ex. när leken blir avbruten för att man ska ha samling eller annat.
- Den andra principen innebär att man som pedagog inte får störa barnen mitt i deras lek och inte heller ska tillåta att barnen stör varandra i sina lekar. Detta är viktigt eftersom barn behöver ostört lugn för att deras lek ska kunna utvecklas.
- Den tredje principen innebär att man som pedagog ofta ska delta i barnens lek och på deras villkor. Denna princip skulle kunna beskrivas som en revolution pga. att man tidigare ansåg leken som barnens eget område som vuxna skulle hålla sig utanför. Nu menar man istället att den vuxna ses som en eftertraktad lekkamrat av barnen, eftersom de vuxna håller de sociala lekreglerna och stödjer barnen i leken.

4.8 Sammanfattning av litteraturgenomgång

Sammanfattningsvis kan man konstatera att synen på lek har pendlat från att först betraktats som en onyttig aktivitet, till att senare ses som en naturlig del av barndomen där även vuxna deltog. Pendeln svängde sedan tillbaka och leken fick allt mindre roll, för att senare återigen

betraktas som en viktig aktivitet för barn, där även vuxna deltog ibland. Flera författare som bl.a. Lökken, m.fl. (2006) menar att pedagogen introducerar barnet i leken och finns där som stöd. De olika författarna belyser också att barn lär av varandra genom lek och att lek och lärande är två begrepp som är svåra att skilja från varandra. Även läroplanen för förskolan lyfter fram lekens betydelse för barns utveckling och lärande.

5. Metod

5.1 Kvalitativ studie

Jag har valt att göra en kvalitativ studie för att kunna beskriva och ge en så fyllig bild som möjligt av hur det kan se ut på två olika avdelningar på en förskola. I denna studie har jag valt att rikta mitt fokus mot barns olika möjligheter till lek och vad barn kan lära genom leken i olika situationer. Stukát (2005, s. 32) menar att det i kvalitativa studier inte ligger någon fokus på att generalisera, förutsäga och förklara, istället försöker man tolka och förstå de resultat som framkommer. Syftet med den kvalitativa forskningen är att beskriva och upptäcka vilka fenomen som finns inom det området som man har valt att studera. Därför kommer min utgångspunkt att vara att beskriva leken som pågår under en begränsad tid bland ett antal barn på en utvald förskola, eftersom denna studie inte är av generaliserande slag. Enligt Stukát (2005, s. 32) är vanliga angreppssätt i kvalitativa studier, öppna intervjuer och observationer. I denna kvalitativa studie har jag valt att enbart använda mig av observationer, eftersom jag anser det vara en bra metod för att kunna besvara mitt syfte och mina frågeställningar. Att jag valde bort att använda mig av intervjuer i min studie beror på att de barn jag studerar är mellan 1-3 år gamla och därför är möjligheterna till att samtala i en sådan formell form inte aktuell. Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, s. 33) framhåller att yngre barn oftast har begränsad förmåga att uttrycka sig verbalt och att man i dessa studier ofta valt att utesluta intervju som metod. I mina observationer kommer jag dock att återge de samtal och verbala handlingar som sker hos det enskilda barnet, mellan barn och mellan barn och pedagog.

Stukát (2005, s. 34) skriver även att kvalitativa studier kan ge inspiration till kvantifierande

studier som kan ge mer generaliserande information som sedan kan uppföljas av en kvalitativ undersökning osv. Det innebär att min kvalitativa studie kanske kan inspirera till fördjupning i ämnet och utvecklas till kvantifierande studier.

5.2 Observation

Då syftet med min studie är att skapa kunskap kring, beskriva och undersöka lekens möjligheter för barns lärande i förskolan har jag valt att genomföra observationer. Den metod jag valt i min studie skulle kunna betraktas som direktobservation. Esaiasson, m.fl. (2007, s. 343) menar att direktobservation innebär att forskaren finns på plats och gör sina observationer med egna ögon. De menar vidare att direktobservationer är en metod som lämpar sig väl när man har fokus på småbarn eller människor som inte har så stora möjligheter att uttrycka sig verbalt. Anledningen till att jag har valt observationer är att metoden ger möjligheter att få en bild av barns lekmöjligheter i en förskoleverksamhet.

Direktobservation är en passande metod att använda sig av då man ska studera strukturer eller processer som kan vara svåra att klä i ord för de som är inblandade i situationen, menar Esaiasson, m.fl. (2007, s. 344). Enligt mig är leken en sådan situation och pga. det anser jag att direktobservation är en lämplig metod.

18

5.3 Barnobservationer

Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, s. 33) menar att det krävs en metod i studier kring de yngsta barnen, där man kan fånga upp och återge vad som intresserar barnen och utgå ifrån deras erfarenheter och lärande utifrån barnets eget perspektiv. Genom att använda sig av observation som metod menar de att man kan få syn på vad som upptar barns intresse i deras omvärld, och genom att sedan analysera och tolka sina resultat kan man få möjlighet att förstå och ta del av barns tankevärld. I min studie har det varit viktigt för mig att försöka närma mig barnens perspektiv, eftersom jag har valt att rikta min uppmärksamhet mot vad barnen lär genom lek. Att se barn som kompetenta och försöka ha ett barn perspektiv, framhålls även inom det sociokulturella perspektivet som jag utgår ifrån i min studie.

Enligt Arvidsson (1972, s. 16) är alla de tillfällen då man planmässigt samlar information kring barn i syfte att förstå och lära känna de, kännetecknande för barnobservationer. Han beskriver också att man vid barnobservationer bland annat kan använda sig av ”papper – och – penna – observationer”. Det innebär att man under ett vist tillfälle intensivt observerar barnens beteenden och antecknar vad de gör. Denna typ av observations metod är mycket tid- och arbetskrävande, anser han. Jag skulle kunna ha gjort observationer genom att videofilma barnen istället, men på grund av tidsbrist fick jag välja denna metod. Att informera föräldrar och få tillstånd och påskrift om att videofilma tar lång tid, vilket jag tyvärr inte hade.

Att observera barn i en verksamhet innebär alltid att barnen på något sätt påverkas av min närvaro. Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, s. 38,39) beskriver att barn reagerar olika under observationer och menar på att vissa barn i början är väldigt intresserade av vad som sker. Men med tiden tappar barnen intresset för observatören, eftersom det är svårt att knyta kontakt med den som utför en observation. Man kan säga att observationen blir självklar eller

att barnen blir omedvetna om att den pågår. Självklart är jag medveten om att min närvaro har betydelse i barngruppen och att barnen är medvetna om min närvaro. Hur mycket det har påverkat har jag svårt för att avgöra, men min tolkning är att min närvaro inte störde barnens lek. Eftersom jag tidigare gjort min VFU på dessa avdelningar var jag känd för barnen. De vet vem jag är och de är vana vid att jag är där när de leker, men även i andra situationer. Då jag inledde mina observationer förklarade jag för barnen och pedagogerna att jag inte kommer att vara med i deras lek, utan att jag kommer att sitta och utföra anteckningar om leken, eftersom jag behöver det till skolan. Jag upplevde till en början att vissa barn var nyfikna på vad jag gjorde, men när jag sedan förklarade ytterligare och de märkte att jag var svår att få kontakt med, tappade de intresset. Det tog inte lång tid innan jag fick bild av att barnen blev omedvetna över att de var observerade. När barnen ville ha hjälp med något hänvisade jag barnen ofta till deras pedagoger. Men i vissa situationer när pedagogerna inte var i närheten hjälpte jag barnen som t.ex. då en flicka ville ha hjälp att ta fram ett pussel som låg högt upp på en hylla.

Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, s. 40) beskriver också att de upplevde att pedagoger kan känna spänning inför att bli observerade. Men att de också kan se det som en utmaning och känna en viss rädsla eller osäkerhet att inte vara bra nog, när det kommer en person utifrån som ska studera verksamheten. När jag utförde mina observationer berättade jag i början för pedagogerna att jag bara skulle observera och att jag inte skulle delta i verksamheten. För att på så sätt komma åt de naturliga vardagssituationerna i verksamheten och försöka vara så objektiv som möjligt. Till en början upplevde jag det som att pedagogerna ändå inte riktigt viste hur de skulle bete sig eller om de skulle ingripa i barnens lek.

19

Efter att en pedagog frågade mig i en situation, fick jag förtydliga att meningen var att deras arbete i verksamheten och deras relation till barns lek skulle ske som vanligt.

5.4 Genomförande

Som observatör kan jag följa barnen in och ur olika situationer när de leker. Största delen av mina observationer sker inomhus, men jag kommer även att ha med exempel från utomhuslek. Stukát (2005, s. 49) menar att observationer är en metod som man kan använda sig av när man har som mål att ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör. När man utför observationer så tittar, lyssnar och registrerar man sina intryck och på så sätt kan man säga att forskaren använder sig själv som mätinstrument. Man kan studera både verbala och icke-verbala beteenden och den kunskapen man får fram är hämtad från sitt sammanhang, till skillnad från intervjuer och enkäter. Jag har valt att inte delta i barnens lek, eftersom jag tror att det skulle påverka resultaten och tolkningen. Som observatör hade jag haft svårt att se vad som faktiskt sker. De observationer jag genomför går till så att jag kommer att finnas i rummet och anteckna med papper och penna det som barnen gör och säger.

Enligt Stukát (2005, s. 50,51) är det vid observationer viktigt att rikta sin uppmärksamhet mot ett särskilt område. Det måste finnas något slags fokus som lyfts fram, men det är även bra att använda sig av några allmänna frågor. Då jag har genomfört mina observationer har jag valt att sitta på ett ställe i rummet där jag kan se allt som sker. Lite vid sidan om, så att jag stör barnens lek så lite som möjligt. Jag har valt att rikta min uppmärksamhet mot barns lek och använda mig av mina frågeställningar som utgångspunkt. Under observationerna har jag skrivit ner det som barnen gör, vad de säger och jag beskriver också sammanhanget kring den

observerade situationen dvs. hur det ser ut där barnen leker, vilka leksaker de använder sig av och hur många barn som är involverade m.m.

Ett problem med metoden att använda papper och penna var att hinna med att anteckna vad alla gjorde samtidigt. Jag fick fokusera mig på vissa händelser åt gången och försöka att titta ner i papperet så lite som möjligt samtidigt som jag skrev. Arvidsson (1972, s. 23) skriver att för att öka utförligheten är det bra om observatören lär sig att anteckna utan att titta på papperet och att det är bra med större papper, gärna A4 format. Jag använde mig av ett block som var A4 och ju oftare jag utförde observationerna blev jag duktigare på att anteckna, utan att titta ner så mycket i blocket. Enligt Arvidsson (1972, s. 21,37) ska observationer vara värderingsfria och så objektiva som möjligt under själva utförandet. Efter observationstillfället när man har kommit bort från miljön och sätter sig för att skriva och analysera går det bra att tycka, tro och gissa. Det är nödvändigt att analysera observationen för att få något pedagogiskt utbyte av observationsverksamheten. Under observationerna försökte jag att undvika att tolka eller värdera det jag såg. När jag sedan kom hem och renskrev allt försökte jag analysera situationen, utifrån mitt observerade material.

Enligt Esaiasson, m.fl. (2007, s. 351) ska man inte bli för påverkad av tiden som man ägnar åt sina observationer, utan man ska istället tänka på kvaliteten av det materialet som man har insamlat. Min observationstid vid varje tillfälle varierade mellan 60- 120 minuter på de olika avdelningarna. Jag genomförde mina observationer under fyra förmiddagar. Två förmiddagar på ena avdelningen och sammanlagt var jag där ca tre timmar.

20

På andra avdelningen var jag också där under två förmiddagar, men då i sammanlagt fyra timmar. Jag är medveten om att det inte är mycket tid, men jag fokuserade mer på kvaliteten av mitt material än på tiden, eftersom jag inte hade mycket tid att utföra min studie.

5.5 Urval

Då jag gjorde urvalet av förskolor där jag skulle genomföra mina barnobservationer valde jag att återkomma till min VFU plats som jag har varit på största delen under min utbildning. Jag valde att genomföra mina observationer där eftersom jag är en känd person för både barnen, pedagogerna och föräldrarna, vilket har underlättat genomförandet. Förskolan som jag var på ligger strax utanför en storstad och består av fyra olika avdelningar. På två av avdelningarna är barnen 1-3 år gamla och på de andra två avdelningarna är barnen 3-5 år gamla. Jag har valt att genomföra mina observationer på de båda avdelningarna där barnen var 1-3 år, eftersom att jag till största delen har varit med de yngsta barnen under mina tidigare VFU perioder. På båda småbarnsavdelningarna som jag har varit på, arbetade det tre kvinnliga pedagoger.

Jag började med att kontakta min handledare via mejl och beskrev att jag skulle behöva komma ditt ungefär fyra dagar och göra observationer av barnens lek både inne och ute. Observationerna skulle ligga till grund för mitt examensarbete förklarade jag. Jag bad henne även att kontakta pedagogerna på den andra småbarnsavdelningen och fråga om det var möjligt att jag skulle kunna utföra observationer där med. Jag har inte varit på den andra småbarnsavdelningen under mina tidigare VFU tillfällen. Men eftersom det är en så liten förskola så har jag ändå fått lite kontakt med de andra pedagogerna och barnen, eftersom alla ofta är ute samtidigt. Min handledare satte upp en lapp i tamburen med information till föräldrarna om att en lärarstudent skulle utföra observationer kring barns lek under några dagar. I informationen stod också att förskolan, avdelningen eller barnen inte skulle namnges i

studien, att barnen inte skulle fotograferas eller filmas och att föräldrarna hade möjlighet att säga till om de inte ville att barnen skulle vara med i min studie. Som observatör har jag också varit vaksam på om barnen på något sätt visade, verbalt eller med kroppsspråk att de inte ville att jag observerade dem.

5.6 Studiens validitet

Stukát (2005, s. 125) skriver att man med en studies reliabilitet (mätnoggrannhet) menar kvaliteten på själva mätinstrumentet som man använder sig av. I mitt fall är det observationer som är mitt mätinstrument. Enligt Esaiasson, m.fl. (2007, s. 350) är det av stor vikt att hela tiden reflektera över sitt eget handlande under observationstillfället och ställa sig frågande till om det kan påverka resultatet. Arvidsson (1972, s. 39) menar att när pedagoger i barnobservationer ofta hamnar emellan att vilja vara empatisk i sitt förhållande mot barnen och viljan att vara objektiv. Vidare diskuterar han att det inte innebär att man ska sluta eftersträva så hög objektivitet som möjligt, utan man ska istället vara medveten om att det kan finnas störningar i den egna objektiviteten. Den medvetenheten kommer att skapa ödmjukhet och varsamhet i barnobservationerna. Under mina observationer har jag därför ständigt funderat över på vilket sätt jag kanske påverkar situationen och haft en medvetenhet, men ändå eftersträvat att vara så objektiv det går.

21

Stukát (2005, s. 126) menar att validitet (giltighet) innebär att man mäter det som man planerar att mäta. Hur bra mäter det mätinstrument man valt det som man avser att mäta. Han menar också att validitet är ett mångtydligt och svårt begrepp, men att det ändå är en viktig del för undersökningens värde och därför måste man flera gånger som forskare ställa sig själv frågan om man verkligen undersöker det som man tänkte undersöka? När jag har utfört mina observationer har jag haft med mig mina frågeställningar och utgått ifrån dem när jag har observerat, för att vara säker på att jag verkligen mäter det jag säger att jag mäter och försöker ta reda på. Cato R. P. Björndal (2005, s. 40) betonar att de ämneskunskaper man har kring det fenomen som man studerar har stor betydelse för hur kvalitén på observationen blir. Med goda ämneskunskaper kan man bli duktig på att observerade det som har betydelse för studien, eftersom man kan se samband mellan teorin och praktiken. Innan jag utförde mina observationer hade jag läst igenom mycket litteratur kring det ämne jag skulle studera och kände mig på så sätt förberedd och säker på vad jag skulle rikta fokus på i mina observationer.

Stukát (2005, s. 129) framför också om att reliabilitets- och validitetsbegreppen är mer sammanflätade inom kvalitativa studier. Med generaliserbarhet menar man för vem/vilka de resultaten man har kommit fram till gäller, skriver Stukát (2005, s. 129). Som jag tidigare nämnt utför jag en kvalitativ studie och jag är medveten om att resultaten i min studie inte är generaliserbara, eftersom att jag har valt att undersöka hur det är på en verksamhet. Detta val gjorde jag pga. tidsbrist. Om jag hade haft mer tid skulle jag ha gjort observationer på flera olika förskolor.

5.7 Forskningsetiska överväganden

När jag utförde min studie utgick jag ifrån och följde de forskningsetiska principerna som finns. Stensmo (2002, s. 26) beskriver Vetenskapsrådets etiska kod och menar att det innebär att man som forskare ska följa forskningsetiska principer som fungerar som riktlinjer när man bedriver sin forskning. Dess syfte är att ge normer för förhållandet mellan forskaren och deltagarna i undersökningen/ uppgiftslämnare, ifall det skulle uppstå en konflikt kan en god avvägning ske mellan forskarkravet och individskyddskravet.

Stensmo (2002, s. 26,27) menar att man enligt vetenskapsrådets etiska kod ska följa fyra krav för att man ska kunna säga att en studie uppfyller individskydd i forskning.

Dessa fyra generella huvudkrav på forskningen har jag sammanfattat punktvis här nedan:

- **Informationskravet:** vilket innebär att forskaren ska informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om forskningsuppgiftens syfte. Man ska även ta upp vilka villkor som gäller för deltagandet och vilka uppgifter de kommer att ha. Man ska även informera om att deltagande är frivilligt och att de kan dra sig ur undersökningen om de så skulle önska. Informationskravet uppfyllde jag när jag bad min handledare att informera föräldrarna om att det skulle komma en lärarstudent och utföra observationer kring lek och att det var frivilligt för barnen om de ville delta.
- **Samtyckeskravet:** som innebär att deltagarna själva får bestämma över sin medverkan och på vilka villkor och hur länge de vill delta, men de ska även kunna dra sig ur utan att det får negativa konsekvenser för dem. Man ska också inhämta samtycke av de undersökta, men om de är under 15 år ska man få det av föräldrarna om undersökningen är etiskt känslig.

22

Man får inte utsätta sina undersökningsdeltagare för olämplig övertalning eller påverkan när det gäller deras beslut att delta eller dra sig ur undersökningen. Det bör inte heller finns beroendeförhållanden mellan undersökningsdeltagare / uppgiftslämnare och forskaren. Eftersom barnen i min studie var så små kontaktades föräldrar och de fick samtycka till om barnen fick vara med eller ej. Om jag på något sätt skulle upptäcka t.ex. genom kroppsspråk eller att någon skulle säga att de inte ville vara med, så kunde de dra sig ur observationen.

- **Konfidentialitetskravet:** innebär att man som forskare har tystnadsplikt om etiskt känsliga uppgifter. Man ska ge de personer som ingår i undersökningen största möjliga konfidentialitet kring deras uppgifter och deras personuppgifter ska förvaras så att ingen som är obehörig kan ta del av dem. Föräldrarna blev även informerade om att barnen och verksamheten skulle vara anonym i min studie så att ingen kan kännas igen. I mitt resultat har jag därför valt att ge samtliga som jag observerat fingerade namn, för att på så sätt kunna garantera pedagogernas, barnens och verksamhetens anonymitet. De två olika småbarnsavdelningarna på förskolan kommer jag att benämna som: *Solrosen* och *Lövet*.
- **Nyttjandekravet:** innebär att de insamlade uppgifterna som man har om de deltagande enbart får användas för forskningsändamål och inte lånas ut till andra som har icke- vetenskapliga syften. De insamlade personuppgifterna får inte heller användas mot deltagaren för att t.ex. kunna göra en tvångsintagning av de, utan medgivande från den som är berörd. Föräldrarna fick också information om att jag enbart skulle använda uppgifterna jag fick fram i forskningssyfte i skolan och att jag sedan skulle förstöra allt material.

Det var ingen förälder som inte gav mig tillåtelse att utföra observationerna. Det tror jag beror på att leken inte är ett känsligt ämne och för att de flesta föräldrarna kände igen mig. Men också för att de är vana vid att det finns studenter på förskolan som brukar vara där och utföra olika slags uppgifter.

5.8 Analys av data

Då jag avslutat en observation gick jag hem och renskrev mina anteckningar på datorn. Enligt Esaiasson, m.fl. (2007, s. 353) är det viktigt att ha ”rena” och detaljerade observationsanteckningar, eftersom dessa sedan ska omtolkas. Detta tänkte jag på när jag utförde mina observationer. Jag försökte att vara så objektiv och detaljerad i mina beskrivningar så att det sedan skulle bli lättare att tolka dem.

Enligt Pramling Samuelsson och Lindahl (1999, s.56) är meningen med en analys att man ska försöka tolka, förstå, reflektera och fundera kring något fenomen. Som pedagog är det viktigt att man är medveten om sina tidigare erfarenheter och sina för givet taganden, men också att försöka göra sig fri från dessa när man utför sin analys. Annars finns risk det observatörens egna förgivet taganden färgar analysen för mycket. De menar också att det är viktigt att man är självreflekterande och försöker förstå hur barn själva kan tänkas uppfatta och erfara situationen. Jag har hela tiden försökt sätta mig in i hur barnen kan tänkas tänka i sitt handlande under analysen av mina observationstillfällen.

23

Då alla observationer var genomförda och utskrivna läste jag igenom materialet ett antal gånger. Ur texten framstod då ett antal teman som jag uppfattade som centrala i min studie i relation till mitt syfte och mina frågeställningar. Dessa teman har jag valt att kalla: *Barn förhandlar om vems tur det är*, *Barn förhandlar om lekens handling, roller och vilka som får vara med*, *Barn leker rörelselek tillsammans* och *Pedagogers roll i barns lek*.

I resultatredovisningen kommer jag att återge ett antal observationer och situationer som beskriver varje tema. I dessa beskrivningar finns vissa utdrag från de samtal som barnen förde med varandra och med pedagogerna. Dessa har jag försökt återge så exakt som möjligt. Dessa samtal bidrar också till att ge en tydligare bild av det temat som jag vill belysa. Jag har även utfört mina analyser av mina observationer, med hjälp av de lekteorier som jag har med i min litteraturgenomgång. Enligt Stukát (2005, s. 49) är det resultat som man kommer fram till genom att observera ofta lätt begripligt och konkret. På så sätt fungerar de också som ett bra underlag för att fortsätta göra resonemang och tolkningar kring det studerade fenomenet. Det har varit viktigt för mig att läsarna av min studie ska ha lätt att förstå mina konkreta situationer. Jag har också velat skapa en känsla hos läsaren så att det ska kännas som att de varit där.

6. Resultat

Jag kommer i detta avsnitt att beskriva mitt resultat utifrån de observationer som jag har genomfört. I mitt resultat har jag valt att ge samtliga som jag observerade fingerade namn, för att på så sätt kunna garantera pedagogernas, barnens och verksamhetens anonymitet.

De två olika småbarnsavdelningarna på förskolan benämns som: *Solrosen* och *Lövet*. Jag kommer att börja med att beskriva hur lekmiljöerna ser ut på de båda avdelningarna. Därefter redogör jag för de olika temana som jag valt att dela upp mitt resultat i.

6.1 Lekmiljön på Solrosen

På solrosen finns det tre rum där barnen brukar leka. Det första rummet ligger bredvid tamburen. I rummet finns ett bord, som barnen brukar äta vid. I ena hörnet finns möbler som ser ut som ett kök. De har leksaksspis, stolar och bord. De har också olika leksakstillbehör som t.ex. tallrikar, tekannor och skedar mm. Ovanför kökshörnan har de en hylla där det ligger olika dockor. Bredvid kökshörnan i andra hörnet av rummet har de en soffa och en garderob. I garderoben finns det bl.a. papper, pennor, pussel och ploppar. Barnen når det mesta i garderoben. Om de inte når något tar de hjälp av en stol eller frågar en pedagog. I det andra lekrummet finns ett stort runt bord, en cd - spelare, en soffa och en hylla med böcker. Det finns också en annan hylla med bl.a. Fröbel inspirerade leksaker som t.ex. kulramar mm. På hyllan finns också klossar och Legogubbar mm.

I det tredje lekrummet som också är det största finns det en rutschkana i ena hörnet, med en mjuk madrass bredvid. En bit bort från rutschkanan finns en tavla som föreställer en tåggräls och nedanför den har pedagogerna monterat fast en leksaksratt på väggen, där barnen kan sitta på en stol och leka att de åker tåg. I ett annat hörn i rummet fanns det klossar, delar till tågbanan, bilar, leksaksdjur, leksakstelefoner, uppställda på en hylla. Även här finns ett bord utmed ena väggen där de brukar äta. I ett annat hörn i rummet har de gjort så att det ser ut som en liten stuga, genom att bygga upp med skärmar som de har klippt hål i så att det ser ut som fönster.

24

Där inne finns mjuka leksakshästar av gummi som barnen kan sitta på och studsa runt i rummet. Det finns också väskor och dockvagnar upphänga på krokar.

Alla rummen har bilder på barnen, barnens teckningar eller annat som har med förskolans tema att göra uppe på väggarna. Det mesta hänger i barnens höjd.

6.2 Lekmiljön på Lövet

På Lövet finns det tre rum där barnen kan leka. I första rummet kommer man in direkt från tamburen och i rummet finns två bord. I hörnet av rummet finns en soffa med en bokhylla framför och ett akvarium vid sidan om. Bakom soffan finns ett runt bord. Och utmed vägen på sidan av soffan finns ett vanligt bord som de också brukar äta mat vid när inte lek pågår. Även på Lövet har de en garderob där det finns bl.a. papper, pennor, pussel och ploppar. Barnen når det mesta i garderoben. Om de inte når något tar de hjälp av en stol eller frågar en pedagog. Intill detta rum finns det största lekrummet. Rummet har stora ytor, men det finns också ett upphöjt hörn med staket runt. Pedagogerna har utformat det så att det ser ut som ett litet kök. Bredvid det har de ett litet leksaksbord med två stolar som barnen kan sitta på. Även i detta rum finns ett bord utmed väggen där de brukar äta, när inte lek sker. De finns också en bokhylla med cd - spelare på i rummet. Bredvid samlingsringen i rummet finns det en tavla som man kan skriva på i barnens höjd. Bredvid detta rum finns ett litet rum med en hylla. På hyllan finns kuddar och filtar. Det finns också en bandspelare på hyllan. I rummet finns även en skärm med barnens teckningar på som avgränsar rummet. Ut med väggen finns det hyllor i barnens höjd med Lego, delar till tågbanan, bilar, tåg, leksaksdjur mm. I rummet fanns även leksaksbarnvagnar. Alla rummen har bilder på barnen, barnens teckningar eller annat som har

med förskolans tema att göra uppe på väggarna. Det mesta hänger i barnens höjd.

6.3 Barn förhandlar om vems tur det är

De båda situationerna som jag kommer att beskriva nedan utspelar sig på Solrosen.

I första situationen jag har valt att beskriva hur barnen turas om att åka på rutschkanan.

Olle och Maria åkte rutschkana och då kom Lotta fram och ställde sig nere vid slutet av rutschkanan. Då började Olle och Maria skrika åt Lotta att hon skulle akta på sig. Olle åkte ner trots att Lotta stod där nere och sedan puttade han bort henne. Samtidigt som han puttade sa han: - sluta jag vill inte!

Lotta gick då iväg till en tågratt som satt fast monterad på väggen och började snurra på ratten. När Olle klättrat upp på rutschkanan igen ropade han på Lotta. Han sa att hon kunde vara med och åka. Men hon ville fortsätta åka tåg, så Olle fortsatte att åka rutschkana med Maria. Maria kom med förslaget att de kunde dansa. Men Olle sa att han ville fortsätta åka. Sen kom Maria med förslaget att de kunde åka på varandra. Han fick åka på henne när hon stod där nere vid rutschkanans slut och sedan fick hon åka på honom. Det sa Olle att han ville och så åkte de vidare. Varje gång den ena hade åkt ner sa de:

Olle: Nu är det min tur.

Maria: Ja, sen är det min tur.

Olle: Ja och nu är det min tur igen.

25

I situationen nedan kommer jag att beskriva hur två barn turas om att ta olika roller i leken.

Alice och Maria lekte samling, en var pedagog och en var barn. De hade en samlingsring som barnen skulle sitta på under deras riktiga samlingar. Pedagogerna hade lagt ut trianglar, kvadrater och cirklar i olika färger i en ring som barnen brukar sitta på.

Maria som lekte pedagog satt längst fram där deras pedagog brukar sitta och Alice som lekte barn satt på en av formerna i samlingscirkeln. Maria tog fram en liten väska med former i som de brukar ha under samlingen.

Alice: Fröken jag sitter på en triangel!

Maria: Vad bra att du gör det.

Alice: Ska vi se vilka former som finns i väskan?

Barnen bytte sedan roller. Maria som var pedagog, var nu barn och tvärtom.

Alice: Först ska jag gå runt och visa alla kompisarna. Nu får du känna på dem (formerna). Jag ska ta ut de. (Alice tappade en form på golvet).

Alice: Kan du hjälpa mig stoppa i den? (hon ville ha hjälp att stoppa i formen i väskan)

Maria: Ja.

Alice: Tack.

Maria: Nu är det min tur.

Alice: Nu ska jag visa de här.

Maria: Nu är de min tur.

Alice: Ja.

Maria: Nu ska vi leka ute. Nu kommer vi in. Du får välja vilken du vill ha. (här pratar hon om former som fanns i väskan).

Alice: Jag vill ha en triangel.

Maria: En sån?

Alice: Ja.

Sen höllde Maria ut formerna ur väskan.

Alice: Nu är det min tur.

Maria: Jag ska bara hålla ut alla. (Efter att hon höllt ut formerna säger hon att det är Alice tur).

Alicia: Har du varit ute? nu ska vi visa alla barnen. (Hon pekar i luften och räknar. Sen tar hon fram väskan och säger att man ska ta en ramsa).

Maria: Om man tar en ramsa går det att öppna mycket bättre!

Alicia: Nej, inte den. Utan hokus pokus hoppelihej, lilla väska öppna dig.

Maria: Hokus pokus hoppelihej, lilla väska öppna dig.

Alice: Ja, nu gick det! Först ska jag visa alla kompisarna. (Hon tappade några former och Maria hjälper henne att plocka upp dem).

Maria: Nu är det min tur.

Alice: Nej jag ska visa dig (formerna).

De höllde ut formerna och la sedan tillbaka de i väskan igen. Sen hämtade de en större väska med klossar i.

26

Maria: Här är en väska till. (Maria har hämtat en tredje väska).

Alice: Nej, vi ska bara ha två.

Då började Maria sjunga en sång om att Alice var dum.

Alice: Nej jag är inte dum.

Karin (ett annat barn) som stått och tittat på deras lek från avstånd, gick fram och sa: Inte säga så. Inte säga dumma dig.

Alice började sedan bygga med klossarna som fanns i väskan.

6.4 Analys av situationerna

I den första situationen med rutschkanan tolkade jag det som att Lotta som stod i vägen, inte riktigt hade lärt sig de sociala lekreglerna och kanske inte tänkte på att hon stod i vägen för de andra barnen. Jag tror att hon kanske var nyfiken på vad de gjorde och stod där för att titta på. Jag tolkade det också som att Olle då blev arg, eftersom jag tror att han ansåg att Lotta hindrade deras lek när hon stod framför rutschkanan. Men att han egentligen inte menade att hon inte fick vara med när han puttade bort henne, eftersom att han sedan bjöd in henne till att vara med. Han kanske på så sätt försökte visa att det gick bra att vara med i leken, men inte hindra den. Sedan kom Sara med förslaget om att dansa till Olle, men det blev avvisat. Istället kom de på en lek där de turades om att åka ner för rutschkanan på varandra. I denna situation såg man tydligt att barnen övade sig på turtagning, som är en av de sociala lekreglerna för att

en lek ska kunna utvecklas. Barnen betonade sina handlingar verbalt, när de sa att det var deras tur att åka och att det sedan var den andres tur. Detta tolkade jag som att barnen gjorde eftersom de fortfarande övade sig på turtagning. Men också för att den andra skulle veta om att de höll koll på vems tur det var. Jag uppfattade det även som att barnen förtydligade detta genom språket för sig själva och för varandra.

I den andra situationen uppfattade jag det som att barnen genom leken spelade upp samlingssituation. Denna lek uppfattade jag som rollek, där barnen övade sig på att gå in i en roll och leka att de var någon annan. Men i leken kunde man också se att de övade sig på matematik t.ex. när Alice pekade i luften och räknade, men även när de benämnde olika former så som tringel mm. De använde sig också mycket av språket och sa olika ramsor. I leken övade de sig också till stor del på turtagning. De turades om vem som skulle vara pedagog och vem som skulle vara barn. Även i denna situation kunde jag se att barnen förtydligade vems tur det var genom språket, både för sig själva och för varandra. När Maria sedan hade hämtat en tredje väska och ville ha med den i leken, men Alice sa att de bara skulle ha två väskor, uppfattade jag det som att Maria blev arg. Jag tror att hon kanske kände att hon inte fick bestämma lika mycket i leken och därför började hon sjunga en sång om att hon tyckte att Alice var dum. Karin som stått och tittat på hörde detta och vet om att det anses som fult enligt normen i vårt samhälle och i förskoleverksamheten att säga så till någon annan.

27

6.5 Barn förhandlar om lekens handling, roller och vilka som får vara med

Situationen som jag kommer att beskriva nedan utspelar sig på Solrosen.

Alice kom med förslaget till Maria om att bygga en tågbanan. Maria gick med på förslaget. Sedan gick de båda för att hämta varsin stol, en barnstol och en vanlig stol. Nedanför stolarna la de en stor hård kudde som var formad som en måne. När de höll på att bygga kom Lotta och klättrade upp och satte sig i barnstolen. Då sa Alice och Maria att hon inte fick vara med. När Lotta ändå satt kvar, började de putta på henne. En pedagog från ett annat rum såg vad som hände och sa till barnen att de skulle prata med varandra. Då sa Alice och Maria upprepade gånger till Lotta att hon fick bygga en annan tågbanan. Men hon satt fortfarande kvar. Lotta sa ingenting utan bara tittade. Efter en stund klättrade Lotta ur barnstolen och gick iväg och lekte med klossar. När hon klättrade ner sa Alice och Maria, bra. Sen klappade de henne på ryggen. Maria gick iväg till rummet bredvid och tittade på vad de andra barnen gjorde. Då ropade Alice på henne och sa att de kunde fortsätta att leka, för att tågbanan var ledig. Maria gick då tillbaka till tågbanan och de båda började klättra på stolarna och kudden.

Maria: Vill du börja där som jag börjar?

Alice: Nej, jag börjar här faktiskt.

Maria: Vi börjar från olika håll.

Lotta kom tillbaka och klättrade upp på stolen igen. Den här gången sa Alice och Maria till henne att hon fick vara med. Lotta satt där en stund, men gick sedan iväg till ett annat rum. Alice och Maria fortsatte att leka. Maria sa att de kunde leka att det blev vatten. Medan Alice sa att det inte var vatten, att det faktiskt var golv. Men Maria sa då att det blev vatten. Med då

menade Alice att det inte alls fanns vatten, hon sa att man måste samla vatten. Hon tog några klossar och la vid slutet av tågbanan och sa att det var vatten. Flickorna lekte att det som tidigare varit tågbanan nu var en brygga. De klättrade på den och när de kom mot slutet av bryggan hoppade de ner i klossarna som de lekte var vatten. Båda räknade till tre och sen hoppade de samtidigt. Alice sa plötsligt att hon var Pippi Långstrump. Maria sa att hon slog sig på hajen när hon hoppade i vattnet.

Maria: Kom Pippi Långstrump innan hajarna tar dig!

Alice: - Kom Tommy!

Alice klättrade upp på stolen och sa att hon var uppe i ett torn. Då börjar Maria ropa på Pippi.

Alice: Jag är inte Pippi!

Maria: Ska vi leka Pippi?

Alice: Ja!

Maria: Jag vill dansa Tommy!

Alice: Du Är Annika och vi ska inte dansa.

Maria: Jag är prinsessa.

Alice: Jag är också prinsessa.

Maria: Jag är Pippi.

Alice: Jag är Pippi för jag är tjej.

Maria: Jag med, för jag är prinsessa.

Alice: Men du får vara Tommy.

28

Maria: Men jag har långt hår och då är jag flicka.

Alice: Men du kan du vara en flickpojke.

Maria: Nej för jag är en prinsessa och då är man faktiskt flicka.

Alice: Då kommer jag tillbaks. Vem är du då?

Maria: Jag är Annika nu.

Alice: Okej.

Efter det sa Maria att hajarna kom och de lekte att klossarna blev pirayor som de klev på. Sedan simmade de under vattnet. Alice sa att hon skulle gömma sig på land, medan Maria sa att hon inte skulle gömma sig på land. Alice kom och drog Maria som låg på golvet i handen och släpade henne över golvet. Hon sa att hon skulle dra hem henne från vattnet. Sen hoppade de i vattnet igen och då sa Alice att det inte fanns hajar. Då skrek Maria: Hajar!

Alice: Det gör inget för jag är Pippi och jag är inte rädd.

En pedagog kom in i rummet och sa till barnen att de skulle börja städa för att de skulle gå ut.

Maria: Ska jag gå ut med Sanna?

Pedagogen: Ja nu ska vi alla städa ihop och gå ut.

Alice: Men jag hoppar på piraya.

Maria gick och hjälpte de andra att städa.

Alice ropade till Maria: Kom så hoppar vi!

Pedagogen: Men hon hjälper till att städa för vi ska gå ut.

Sen hjälptes barnen och pedagogerna åt att städa undan leksakerna.

6.6 Analys av situationen

I situationen ovan beskrev jag hur två barn startade upp en lek där de kom överens om att bygga en tåg bana. Jag tolkade det som att barnen sedan upplevde att Lotta kom och störde deras lek, eftersom hon satte sig i vad de ansåg vara deras tåg bana. När de upplevde att hon inte lyssnade på de började de putta på henne. Men då grep pedagogen in och bad de prata med varandra. När Lotta sedan gick, berömde de henne och fortsatte med sin lek som utvecklades till en rollek. I leken använde de sin fantasi så att tågbanan istället blev en brygga. Man såg tydligt att barnen hela tiden förhandlade om vem som skulle vara med. Först fick inte Lotta vara med, men sen gick det bra att hon var med. När Maria sedan gick iväg, fick Alice bjuda in henne till leken igen så att de kunde fortsätta. Barnen förhandlade också om vad leken skulle handla om. Först var deras bana en tåg bana och sedan sa de att de var en brygga. Maria hittade sedan på att golvet var vatten, medans Alice tyckte att man skulle samla klossar som hon tyckte symboliserade vatten. Ibland accepterade de varandras förslag och ibland höll de inte med varandra och kom då på något annat. Som när Alice menade att vattnet var klossarna, som de båda hoppade i. För att lek ska utvecklas krävs att barnen kan de sociala lekreglerna vilka bl.a. är: samförstånd, turtagning och ömsesidighet. Detta var något som barnen övade sig på i denna lek. Då de t.ex. skulle komma överens om vad de lekte, om vems tur det var att bestämma, men även när de turades om. När barnen diskuterade om vem som var Pippi och prinsessa mm förhandlade de om roller. Sedan kommer en pedagog och avbröt barnens lek. Det var tydligt att Alice ville leka vidare.

29

6.7 Barn leker rörelselek tillsammans

Situationen som jag kommer att beskriva nedan utspelar sig på Lövet.

En pojke och flicka höll varandra i händerna och dansade runt tillsammans i rummet. De ramlade och sedan skrattade de. Några barn tittade till en början på. Sedan började de också att dansa, ramla ihop och skratta.

En pedagog kom in i rummet och såg att barnen dansade. Hon frågade om de ville ha musik. Då ropade en pojke: Pippi! Pedagogens satte på Pippi sången och barnen dansade runt till musiken tillsammans och skrattade. En pojke klappade händerna när sången var slut. Barnen höll varandra i händerna och sprang runt i rummet och sjöng till musiken som kom efter Pippi sången. Flickan och pojken som sprang tillsammans ramlade ihop. Då försökte pojken dra upp flickan i hennes ena arm. Men flickan skrek då: Aj min arm! Det gör ont! Pojken använde sig då istället av båda sina händer för att dra upp henne och när hon kom upp tackade hon honom. Sen fortsatte de att dansa runt och råkade krocka med två andra barn som också dansade och alla började skratta. Sen krockade de med en flicka, hon blev arg och sa nej och gick sedan iväg.

6.8 Analys av situationen

I situationen ovan ser man att barnen ägnar sig åt rörelselek, de springer, dansar och hoppar omkring tillsammans. I rörelselek är rörelserna det centrala, vilket man tydligt kan se i denna lek. Leken började med att en flicka och pojke höll varandra i händerna och dansade runt i rummet. De andra barnen tittade först på och började sedan imitera. Man skulle kunna kalla detta för imitationslek, eftersom de andra barnen imiterade flickan och pojken i leken. I denna

leksituationen fick barnen också hjälp av pedagogen med att sätta på cd – spelaren, som befann sig högt upp på en hylla. I leken blev det även tydligt att barnen övade sig på hur de kunde ta i varandra, utan att det gjorde ont. När flickan berättade för pojken att hon fick ont, använde han sig av båda sina händer och då fick hon inte ont. Då kunde de fortsätta sin lek. Jag upplevde att de första barnen som de krockade med i dansen, tyckte det var roligt, eftersom de skrattade. Men flickan som blev arg och sa nej kanske fick ont av krocken, eller inte var bered på det. Hon valde då att gå ur leken, eftersom hon inte tyckte det var roligt.

6.9 Pedagogers roll i barns lek

I första situationen som beskrivs nedan befinner jag mig på Lövet.

Nina satt och byggde ett torn av klossar tillsammans med en pedagog. Nina fick syn på ett tåg som hon gick fram och gav till Tomas som byggde på en tågbanan. Tomas frågade om Nina ville vara med och bygga på tågbanan. Hon svarade inte på hans fråga. Pedagogen bad då Nina att svara Tomas, eftersom han hade frågat så snällt. Då sa Nina till honom att hon inte ville vara med, men att hon kunde vara med sedan. Då sa han att det sedan blev stopp. Nina gick tillbaka till pedagogen och de fortsatte att bygga på tornet. Då kom Moa in i rummet och rasade deras torn. Då sa Nina argt till att hon inte ville att man rasade hennes torn. Pedagogen kom då med förslaget att de kunde bygga varsitt torn som de själva fick välja om de skulle rasa eller ej.

30

Båda flickorna började bygga egna torn och rasade sina egna och skrattade. Pedagogen började sjunga och flickorna sjöng med samtidigt som de byggde torn tillsammans. Sen frågade pedagogen barnen om de ville bygga ett jätte högt torn och de ville de. Alla tre började bygga tillsammans.

Situationen som jag kommer att beskriva nedan utspelar sig på Solrosen.

Lotta kom fram och byggde en tågbanan på bordet bredvid mig. Olle såg Lottas tågbanan på bordet och sa att han också skulle bygga en. Han satte sig på golvet och började bygga och sa att han skulle bygga ett långt tåg. Lotta försökte ta bygg bitar från Olles tågbanan och då började han att skrika: Min tågbanan! Inte ta den! (detta skrek han upprepade gånger). En pedagog kom in i rummet och undrade vad som hade hänt. Pedagogen frågade om det blev problem för att båda ville ha mer byggbitar. Barnen instämde. Då förklarade pedagogen att bitarna var slut, men att de båda hade varsin tågbanan som de hade byggt. Barnen verkade acceptera förklaringen och lekte vidare med sina egna tågbanor. Lotta klättrade upp och stod på bordet. Då gick pedagogen fram till henne och sa att det såg farligt ut när hon stod på bordet, eftersom hon menade att det var lätt att ramla ner. Hon bad flickan att sätta sig ner och bygga vidare istället och det gjorde hon. Efter den här situationen sa pedagogen att hon inte visste om det var okej att hon gick in så i barnens lek som hon hade gjort. Hon frågade mig om det gick bra att göra så när jag utförde mina observationer. Jag svarade att det gick bra och att det var meningen att de skulle bete sig som de brukade.

Situationen som jag kommer att beskriva nedan utspelar sig på Solrosen.

Olle var ute och plaskade i en vattenpöl och sa till de andra barnen att de skulle titta på honom. Karin kom och plaskade tillsammans med Olle i pölen. En pedagog tog undan vatten

från en stor vattenpöl med hjälp av en hink. Olle frågade pedagogen vad hon gjorde. Pedagogen förklarade att hon tog bort vatten från pölen så att det inte skulle bli för mycket vatten. Olle sprang sedan i en pöl så att det skvätte på pedagogen. Pedagogen lät irriterad när hon sa till Olle att hon fick vatten rakt i ansiktet. Han sa då förlåt till henne. Pedagogen: Jag förlåter dig gärna, men nästa gång får du ta en vattenpöl som inte plaskar på någon. (Solrosen).

6.10 Analys av situationerna

I den första situationen, men också i situationen nedan ägnade sig barnen åt konstruktionslek. Tomas bjöd in Nina till att vara med i hans lek. När hon inte ville vara med direkt, menade han att hon inte kunde vara med sen. Detta tolkar jag som att han kanske sa för att han ville att hon skulle vara med direkt. Jag tolka det också som att Nina kanske inte var intresserad av att leka med tågbanan från första början, utan bara ville ge tåget till Tomas för att hon visste att det hörde till tågbanan. Pedagogens roll i denna situation var att hon försökte få barnen att prata med varandra så att de skulle förstå varandra bättre. Pedagogen försökte komma med förslaget att de skulle bygga egna torn och välja själva om det skulle rasa de eller inte, för att inte leken skulle bli störd. Jag upplevde det som att pedagogen försökte hjälpa barnen i situationer för att de skulle undvika bråk, för att deras lek skulle utvecklas och för att de skulle lära sig samarbeta och samspela.

31

I den andra situationen uppfattade jag det som att pedagogens roll var att hjälpa barnen att förstå varandra så att det inte skulle bli bråk. Hon förklarade situationen för barnen och då tror jag att Lotta förstod att man inte kunde ta Olles bitar. Eftersom att både hon och Olle lekte vidare, efter att de fått en förklaring. Sedan uppfattade jag det som att pedagogen var orolig för att Lotta skulle ramla och skada sig när hon stod upp och lekte på det höga bordet. Därför sa hon till Lotta att det var bättre om satt ner och lekte. Jag tolkade det också som att hon var osäker på om hon fick lägga sig i barnens lek när jag observerade eller att hon trodde att jag bara var ute efter att se vad barnen gjorde när inte pedagoger var där. Så jag förtydligade för henne att det gick bra och att meningen var att allt skulle gå till precis som det brukade på verksamheten.

I den tredje situationen tolkade jag det som att pedagogen var ute och tog bort lite vatten ur pölarne för att säkra utemiljön för barnen, så att det inte skulle finnas för djupa pölar. Enligt min uppfattning lät hon irriterad när hon fick vatten i ansiktet och sa då till Olle. I denna situation hade hon en förklarande roll när hon sa att man fick hoppa så att det inte skvätte på någon annan. På det sättet fick Olle veta att det han gjorde kunde påverka andra och på så sätt kunde empati för andra skapas, tror jag. Olle ägnade sig åt rörelselek då han sprang och hoppade i vattenpölarne.

6.11 Sammanfattning av resultat

Jag började mitt resultat med en beskrivning av hur lekmiljöerna såg ut på de olika avdelningarna. Detta gjorde jag för att skapa en bild av hur det såg ut i de olika rummen och för att situationerna av händelserna skulle bli tydligare för läsaren att sätta sig in i. I analysen av min data tolkade jag det som att man kunde se att leken var ambivalent och att många olika

situationer gick in i varandra, trots detta delade jag in barnens lekar under olika rubriker.

De lekar som jag såg att barnen lekte var väldigt varierande. Allt ifrån rörelselekar, rollekar, imitationslekar till konstruktionslekar mm. Jag märkte även att det kunde ingå många lekformer i en och samma lek. T.ex. att barnen i vad som kallas rörelselek även ägnade sig åt imitations lek och bråklek. Då det centrala i leken var rörelserna, fanns även inslag av imitation och när de ramlade på varandra och tumlade runt var det bråklek. I leken såg jag att de övade sig på hur man kan ta i någon, utan att det gör ont på den andra. I de två första situationerna beskrev jag hur barnen övade sig på turtagning i både rörelselek och i rollek. Därefter gav jag olika exempel där barnen förhandlade om vem som skulle få delta i leken. Barnen förhandlade även om vad leken skulle handla om och på så sätt skapades ett samförstånd om lekens handling och om att de faktiskt lekte.

När barnen upplevde att deras lek blev hotad sa de ifrån på olika sätt. Alicia och Maria började t.ex. att prata med Lotta som satte sig på deras tågbanan, men övergick sedan till att prata på henne. Olle puttade också bort Lotta när hon stod i vägen för rutschkanan. Maria började sjunga att Alice var dum. Karin sa till när hon upplevde att Maria gjorde fel när hon sjöng att Alice var dum. Man kan också se att barnen övade sig på att argumentera, men även på att låta andra bestämma ibland, så att det skulle bli rättvist och för att leken skulle kunna fortgå.

I leken tränade sig barnen också på att ta olika roller och förhandla om vilken roll de skulle ha. I samband med detta övade de sig på att ha i minnet vilken roll de själva hade och vilken roll deras lekkamrat hade.

32

Pedagogernas roll i leken upplevde jag som varierande. Ibland hjälpte de t.ex. barnen att sätta på musik från cd spelaren, eftersom den stod högt upp på en hylla. Eller så utmanade de barnens tankar, då t.ex. en pedagog frågade barnen om de trodde att de kunde bygga ett högre torn. Ibland fanns de där och hjälpte barnen att kommunicera med varandra, så att de skulle kunna förstå varandra bättre. Ibland gick pedagogerna in i barnens lekar för att hjälpa till att lösa konflikter eller för att säga till om de trodde att något barn kunde skada sig. Ibland avbröt de barnens lekar med samlingar eller för att de ska gå ut mm.

7. Diskussion

I min diskussion kommer jag att belysa, diskutera och analysera mina viktigaste resultat i relation till mitt syfte, frågeställningar, litteraturgenomgång, mina egna reflektioner och erfarenheter. Jag har valt att använda mig av mina frågeställningar som rubriker för min diskussion. Jag vill ännu en gång påpeka att jag inte har haft en strävan efter att komma fram till generella slutsatser, utan jag är medveten om att resultaten kanske hade sett annorlunda ut om jag hade varit på andra förskolor och utför mina observationer.

7.1 På vilket sätt bidrar leken till barns lärande i förskolan?

I mitt resultat blev det tydligt att barnen på de olika avdelningarna tillägnade sig en mängd olika kunskaper genom de olika lekformerna. Bl.a. tror jag att rolleken bidrog till barnens identitetskapande, som i exemplet där Alice och Maria hade en diskussion om vilken roll de skulle ha. Eftersom barnen fortfarande är i sitt identitetskapande tror jag att det är viktigt för dem att förtydliga vad det innebär att vara en flicka, t.ex. att man har långt hår tyckte Maria.

Norman (1996) beskriver hur barn påverkas av de kulturella föreställningarna som finns om hur kvinnor och män bör vara i sin lek. Detta tycker jag blev tydligt i exemplet med Alice och Maria. Samtidigt betonar förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998) att pedagoger ska försöka motverka de traditionella könsroller och könsmonster som finns och att man ska ge barn samma möjligheter att utvecklas och pröva intressen och förmågor, utan att begränsas av den stereotypa bilden kring genus. Det är något jag anser att man som pedagog kan göra genom att uppmuntra pojkar och flickor till att leka med alla olika leksaker lika mycket. Jag tycker däremot inte att man bör överdriva åt andra hållet heller, genom att hela tiden uppmuntra att flickor att t.ex. leka med leksaker som anses som vara "pojkleksaker". Istället tror jag det räcker att visa barnen att det går bra att leka vad de själva vill leka, utan att man som pedagog lägger in någon värdering i det. Att barnen ofta ändå påverkas av den stereotypa bilden kring genus tror jag beror på att vårt samhälle ser ut som det gör. Men genom att man på förskolan har en tillåtande miljö kan barnen få fler möjligheter, men ändå göra sina val av leksaker och lekar själva. På de båda småbarnsavdelningarna som jag var på uppmärksammade jag att de hade en tillåtande lekmiljö. Det var inget ovanligt att se pojkar köra runt med en dockvagn eller se flickor leka med tåg. Barnen brukade även ofta leka gemensamma lekar, oavsett ålder och kön.

Williams (2006) belyser att lek är en typisk situation där barn lär av varandra, eftersom barn ofta leker tillsammans med andra. På så sätt kan barn ibland lära sig något av någon annan i leken, eller lära något annat barn något i leken. Barn skapar i sina lekar kunskap genom att utveckla sin fantasi, konstruera föreställda situationer och bildar på så sätt mening i sin tillvaro. Jag tror att det är viktigt för barnen att känna att de kan lära någon annan något, eftersom det leder till ökat självförtroende. 33

Då blir även barnets egen kunskap om det som de lär ut tydligare för barnet själv. Även det barnet som tillägnar sig den nya kunskapen tror jag kommer att känna sig stolt, kompetent och glad över att ha lärt sig något som de inte kunde. Att lära av varandra är något som lyfts fram i det sociokulturella perspektivet av bl.a. Dysthe (2001). Detta upplevde jag att barnen på de olika avledningarna fick möjlighet till då de ofta lekte ihop flera gånger under dagen. Maria var i en lek osäker på om formen hon tog fram ur väskan verkligen var en triangel och frågade då Alice, som visste hur en triangel såg ut och bekräftade att det stämde.

Hwang och Nilsson (2003) menar att man pedagogiskt och psykologiskt kan säga att lek är ett sätt att bearbeta och få kunskap om världen. Detta såg jag t.ex. då Alice och Maria lekte samling. Man skulle kunna beskriva det som ett sätt för de att bearbeta och få kunskap om sin omvärld. De använde sig av sina erfarenheter från en vardagssituation i leken och på så sätt bearbetade de den. Vidare skrev författarna att barn i lek kan lära sig hur de kan hantera konflikter, relationer och problem. Ur ett socialt perspektiv lär sig barn genom leken olika normer och regler, men de utvecklar även sin självkänsla och identitet. I leken övar de även sin kroppsliga förmåga, sin fantasi och sin kommunikativa förmåga. Jag upplevde i min studie att barnen hanterade konflikter på olika sätt. Ibland pratade, skrek de eller puttade varandra. Ofta ingrepp pedagogerna och hjälpte barnen i konflikterna om de märkte att det blev för hög ljudnivå eller om barnen började slåss och skada varandra. Eftersom det enligt normen i vårt samhälle är "fult" att ge varandra fula öknamn eller att använda våld, uppmärksammade jag att barnen tillägnade sig dessa normer även på förskolan. Då t.ex. Karin sa till Maria att man inte fick säga att någon var dum, utnyttjade hon sin kunskap och försökte lära de andra barnen att det var fel.

Barnen i min studie tränade också sina kommunikativa förmågor, då de i leken hela tiden pratade med varandra. De berättade vad de gjorde och de använde olika röster beroende på

om de var i eller utanför leken m.m. I rolleken märkte jag att det fanns stora möjligheter för barnen att använda sig av språket som på så sätt utvecklades när de övade sig på att argumentera och förhandla i leken. Alice och Maria använde sig t.ex. av olika ramsor i sin rollek, som också stimulerade språket. Jag kunde också se att de i samlingsleken övade sig på matematiska kunskaper genom att benämna olika former som t.ex. triangel. Alice pekade i luften när hon lekte att hon räknade barnen på samlingsleken och flickorna räknade till tre innan de hoppade från "bryggan". Att bygga med klossar och uppleva höjd kan också ses som matematik.

Vygotskij (1995) poängterar att det i leken läggs en grund för barns skapande, där de tolkar sina upplevelser och ger dem liv genom att dramatisera och överdriva med hjälp av sin fantasi. Genom leken kunde jag också se att barnen fick möjlighet att utveckla sin fantasi t.ex. då Alice och Maria använde sig av klossar och lekte att det var vatten och sedan blev det pirayor. De olika sakerna i rummet fick symbolisera något annat i leken.

I rörelseleken på Lövet när barnen dansade omkring, men även när barnen åkte rutschkana, tränades barnens motorik, balans, koordination och deras kroppsliga förmåga. Genom de olika lekarna fick barnen även lära sig hur de skulle ta i sina lekkamrater för att de inte skulle göra ont och för att leken på så sätt skulle kunna fortsätta. Jag uppmärksammade också att barnen övade sig på de sociala lekreglerna vilka Knutsdotter Olofsson (2003) beskriver som ömsesidighet, samförstånd och turtagande. För att barnens lek skulle utvecklas krävdes att barnen skulle känna att de var på en jämställd nivå oavsett styrka eller ålder. I rörelseleken på Lövet där barnen dansade ihop kunde jag se att de var på en jämställd nivå oavsett åldern och de lekte och skrattade ihop.

34

Jag har även tagit upp olika exempel i mitt resultat på hur barnen övade sig på turtagande genom de olika lekformerna. För att det inte skulle uppstå konflikter och för att leken skulle utvecklas krävdes också att barnen hade samförstånd, alltså att de var överens om att de lekte och vad leken handlade om. I dessa situationer fick barnen bestämma olika mycket och om de upplevde orättvisa avbröts leken, t.ex. när Maria upplevde att hon inte fick bestämma lika mycket som Alice och började sjunga att hon var dum.

Till stor del märkte jag att den kunskap barnen på de olika avdelningarna tillägnade sig genom leken var social kompetens. Jag tycker att denna kunskap är viktig livet ut då man behöver det i dagens samhälle. Det är en egenskap som eftersöks i de flesta jobb och för att man ska kunna skapa relationer med olika människor. Empati var också en viktig egenskap som barnen kunde lära sig i förskolan där jag utförde min studie, t.ex. då en pedagog förklarade för Olle att hon fick vatten i ansiktet när han hoppade i vattenpölen. Då lärde han sig att han kunde ta en annan vattenpöl och anpassa sig så att ingen annan skulle ta skada av hans hoppande i pölen.

7.2 Vilka lekar är synliga i barngruppen?

I mitt resultat blev det tydligt att leken var ambivalent, vilket enligt Hangaard Rasmussen (1993) innebär att den är svårt att få grepp om och beskriva, eftersom den ena stunden är en sak och i andra stunden något helt annat. I min litteraturgenomgång kan man se att de olika författarna precis som Rasmussen beskrivit att lek är ett svårt begrepp att förklara, men de menar ändå att det finns vissa karakteristiska drag för lek. Därför valde jag att dela in barnens lekar utifrån olika temarubriker i mitt resultat. Jag är medveten om att det är svårt att dela in

lek på ett entydigt sätt, eftersom flera lekar ofta sker samtidigt och jag har därför valt att försöka lyfta fram detta i mina analyser av de olika situationerna, men även här i min diskussion.

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) finns det olika begrepp som man brukar använda sig av för att förklara lek. Begreppen kring leken är: frivillig, symbolisk, lustfylld, spontan, det finns inga utifrån ställda mål, oftast social och har ett aktivt engagemang. Jag uppfattade att leken var frivillig, då jag såg att barnen själva valde om de skulle vara med i en lek eller om de valde att tacka nej. Jag kunde även se att leken var symbolisk, som i t.ex. det fallet då Alice och Maria lekte att några klossar i början var vatten och sedan symboliserade de piratorer mm. Som jag uppfattade det var leken också spontan och oftast lustfylld. Om lustfylldheten försvann såg jag att leken avbröts, som t.ex. i det fallet då Alice och Maria hamnade i en konflikt då Maria upplevde att hon inte fick bestämma lika mycket. I min studie uppmärksammade jag att leken var oftast social, men ibland lekte barnen för sig själva eller bredvid varandra. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) betonar att leken också är social, även om barnet inte alltid kommunicerar med en konkret person bredvid sig. De menar att det alltid finns någon påhittad person eller en förställningsvärld som de kommunicerar med i leken. I alla de lekar som jag observerade, upplevde jag att det fanns ett aktivt engagemang i barnens lek, då de själva valde att leka och vad de ville leka, utifrån deras egna intressen.

35

På de båda avdelningarna där jag utförde mina observationer, kunde jag se att barnen lekte olika slags lekar, bl.a. kunde jag i mitt resultat se hur Alice och Maria lekte rollekar som enligt Lillemyr (2002) är sådan lek där barn där övar sig på att ha olika roller och låtsas vara någon annan. Något som framkom när jag utförde mina observationer, var att barnens rollek på Solrosen var längre och mer utvecklad än barnens rollek på Lövet. Vad det beror på är svårt att säga, men jag skulle tro att det bl.a. har att göra med hur utvecklat barnens språk är. De barnen på Solrosen som lekte rollek ihop var oftast de lite äldre barnen, som hade ett rikt språk. Många av barnen på Lövet var yngre och ägnade sig mer åt lekar som t.ex. rörelselekar och konstruktionslekar mm.

På båda avdelningarna blev det också synligt att rörelseleken tog en stor plats. Rörelselek innebär enligt Lillemyr (2002) att det är rörelser som är det centrala i leken. När Olle och Maria åkte rutschkana och när barnen på Lövet dansade och sprang runt blev det tydligt att rörelserna var det centrala i deras lek. Det fanns även inslag av rörelselek i Marias och Alices rollek, när de t.ex. lekte att de hoppade i vattnet. Rörelseleken var en sådan lek som jag märkte att barnen verkade tycka om och ofta lekte de denna lek ihop, oavsett kön och ålder.

När Olle, Lotta och Tomas byggde tågbanor och när Nina och Moa byggde torn av klossar, kan man säga att de ägnade sig åt konstruktionslek. Konstruktionslek, är enligt Lillemyr (2002) sådan lek som utvecklas genom att barnen experimenterar med olika föremål. Det kan t.ex. vara när barn bygger med Lego eller träklossar. Denna typ av lek var också vanlig på de båda avdelningarna. Ibland kunde jag se att barnen byggde tågbanor själva, tillsammans med andra, eller bredvid någon annan. Både pojkar och flickor, stora som små ägnade sig åt konstruktionslek. Pedagogerna brukade också delta i konstruktionslek tillsammans med barnen.

Gärdenfors (2009) beskriver en lekform som han kallar för imitationslek. Det är sådana lekar där barnens motorik tränas och där de imiterar andra barn, ofta de äldre barnen. De leker inte med varandra, utan de leker bredvid varandra. När en pojke och flicka dansade ihop och de andra barnen såg på och sedan gjorde likadant, kan man säga att de ägnade sig åt imitationslek. Ett annat ex. på imitationslek var när två barn byggde tågbanor bredvid varandra, fast de inte lekte med varandra. Denna lek förekom på de båda avdelningarna.

Enligt Knutsdotter Olofsson (2003) är bråklek när man leker att man bråkar och för riktigt små barn är det t.ex. när de tumlar runt och ramlar på varandra. Den lek som jag beskrev som rörelselek där några barn dansade, sprang och krockade med varandra, men även i den leken då Olle och Maria bestämde sig för att åka rutschkana och ramla på varandra, kan man också beskriva som bråklek. Eftersom de i leken tumlar runt och krockar med varandra, kan man beskriva det som bråklek. Att åka på varandra i rutschkanan eller att krocka med varandra i dansen, skulle kunna uppfattas som riktigt bråk om inte barnen hade varit överens om att det gick bra och om man inte såg att de skrattade. Men i exemplet med dansen där en flicka blev arg över att hon inte ville att de andra barnen skulle krocka in i henne, tolkade jag det som att det blev bråk på riktigt, eftersom hon inte såg det som en lek.

36

7.3 Vilken roll spelar pedagogerna i barnens lek?

I mitt resultat upplevde jag att pedagogernas roll i leken varierade. Ibland hjälpte de t.ex. barnen att sätta på musik från cd-spelaren, eftersom den stod högt upp på en hylla. Men jag har också gett ex. på hur de utmanade barnens tankar i leken. T.ex. när en pedagog frågade barnen om de trodde att de kunde bygga ett högre torn. I vissa tillfällen gick pedagogerna in i barnens lekar för att de trodde att något barn kunde skada sig.

Jag uppmärksammande även att det fanns liknande leksaker och lika många lektrum på de olika avdelningarna. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) betonar vikten av pedagogers stimulans, attityder och vilken tillgång de ger barnen till material och leksaker. Materialet ger leken näring så att man kan gestalta olika saker och vad man har tillåtelse att göra påverkar också hur barns lek kan utvecklas.

Jag upplevde det som att pedagogerna på Solrosen hade utformat en lekmiljö som var mer inbjudande till lek än vad lekmiljön på Lövet var. Jag upplevde också att pedagogerna på Solrosen hade lagt ner mer tid på utformningen av lekmiljön. De hade bland annat gjort en tåghörna där det fanns en tavla som föreställde en tågräls och nedanför den hade de monterat fast en leksaksratt på väggen, där barnen kunde sitta på en stol och leka att de åkte tåg. Även den lilla stugan som pedagogerna skapat i det största lekrummet var inbjudande till lek. Jag uppmärksammande också att det fanns lite fler saker för barnen att välja på i Solrosen. T.ex. gummihästar som barnen kunde studsas runt på och leksaksbilar som barnen kunde sitta på och köra runt med.

Pedagogerna på Lövet upplevde jag däremot var mer involverade, deltagande och inbjudande till lek. De startade ofta upp lekar som de bjöd in barnen till och de försökte även få barnen att leka med varandra. Men de lekar som pedagogerna valde att starta upp med barnen var ofta lugna lekar som konstruktionslek, lek med klossar och tågbanor, eller att skapa olika saker av deg. Ibland startade de också upp rörelselek då de valde att sätta på cd-spelaren och började dansa och skutta runt med barnen. Pedagogerna på Solrosen var inte med lika mycket i barnens lek som pedagogerna på Lövet. Men när pedagogerna var med i lek, var det mest i konstruktionsleken som de deltog i eller andra lugna lekar. Jag såg aldrig att pedagogerna deltog i rollek.

Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998), betonar att man som pedagog ska använda sig av ett medvetet arbete av leken, eftersom det främjar barns lärande och utveckling. I läroplanen betonas också att barn tillägnar sig och söker kunskap genom socialt samspel, lek, skapande och utforskande. Därför anser jag att det är viktigt att man som pedagog erbjuder barn en lekmiljö som inbjuder till alla lekformer, eftersom de olika lekformerna bidrar till att barnen utvecklar olika sidor och tillägnar sig olika typer av kunskap. Men det är även viktigt att barnen ska ha tillgång till varierande material och leksaker att skapa och leka med. Pedagoger bör också ha en positiv, tillåtande attityd och initiera barnen till leken i förskolan när de är små. Lökken, m.fl. (2006) och Knutsdotter Olofsson (2003) lyfter fram vikten av att det finns vuxna och pedagoger som introducerar barnet till lek och visar de hur man gör. Knutsdotter Olofsson (2003) menar också att vuxna är de bästa lekkamraterna för de riktigt små barnen och att pedagogerna sedan tar över rollen att introducera barnen till lek i och med att barnen tillbringar stor del av sin tid i förskolan.

37

Därför tycker jag det är betydelsefullt för barns utveckling och lärande att det finns lekfulla pedagoger, som ger tid till barns lek, som deltar i olika slags lekar, finns där som ett stöd och för att barn kan tycka det är roligt att ha vuxna med i leken ibland.

Jag uppmärksammade i mitt resultat att de flesta konflikter som uppstod i barnens lek till stor del berodde på att barnen inte hade tillägnat sig de sociala lekreglerna. Där tycker jag att pedagogerna kan vara till stor nytta och hjälp för att stödja barnen att lära sig dessa. Knutsdotter (2003) menar vidare att många pedagoger kan känna sig löjliga eller vara rädda för att göra fel när de deltar i barns rollek, eller så kan då får de dåligt samvete över att de inte gör annat när de är med i barns lek. Det finns så mycket annat som måste göras, rutiner som ska följas och möten att gå på. Detta är attityd gentemot leken som jag känner igen från mina tidigare erfarenheter i förskolan. Men personligen tycker jag att vår uppgift som pedagoger är att finnas där för barnen och att ge stöd i deras utveckling och lärande. Jag tycker att man ska kunna bjuda på sig själv och vara med i barns rollek om de bjuder in pedagogen. Inte bara i rollek, utan i alla lekar.

Säljö (2000) betonar att kunskap medieras för barn genom lek eller någon annan form av samspel med människor i barnets omgivning. På så sätt agerar inte barnet ensamt, utan kommer in som en lärling i ett socialt samspel som de vuxna redan bedriver. Pedagogens roll enligt det sociokulturella perspektivet blir då att finnas där för barnen som stöd och barnen kommer in i det sociala samspelet och kulturen genom att börja som lärling. De olika författarna belyser också vikten av kommunikation, språket och samspel med andra för att lärande ska kunna utvecklas. Man lär av varandra och alla har olika kunskaper och erfarenheter som man kan dela med sig av och som på så sätt kan bidra till ett gemensamt

lärande. Därför tycker jag att det är viktigt att man som pedagog ger barnen tid och förtroende att leka tillsammans och i fred. Men att man ändå ska finnas där som ett stöd.

Både Pape (2000) och Lillemyr (2002) poängterar att pedagoger ska vara försiktiga och respektfulla när de deltar i barnens lek. Pape (2000) menar också att visa barn inte får delta i de andra barnens lek eller själva väljer att inte delta och då går de miste om viktigt socialt lärande. Då är det pedagogens roll att hjälpa de in i lek på olika sätt. I min resultatdel kunde jag se att Lotta hade svårt att leka tillsammans med de andra barnen. Ibland fick hon inte vara med och ibland tackade hon nej. Men jag märkte inte direkt att pedagogerna försökte hjälpa henne in i leken. Man skulle kunnat hjälpa Lotta genom att vara med i början och hjälpa henne att öva på de sociala lekreglerna så att de andra barnen skulle se henne som en kompetent lekkamrat och bjuda in henne till lek. Som pedagog skulle man också kunnat starta upp en spännande lek som lockar de andra barnen till att vara med. Visst ska man kunna leka själv också, men jag tycker att det är viktigt att barnen får möjlighet att lära sig att både leka själva, men även tillsammans med andra. Barnen behöver enligt det sociokulturella perspektivet få leka med andra barn också, för att på så sätt kunna dela med sig av sina erfarenheter och utforska sin omvärld ihop.

Knutsdotter Olofsson (2009) menar att man som vuxen fungerar som en förebild och finns till stöd för barnen i deras lek. Hon poängterar att det är viktigt att ska barn få tid att leka ostört för att leken ska kunna utvecklas. Jag märkte under mina observationer att barnen ofta blev avbrutna i sin lek som t.ex. när leken blev avbruten för att pedagogerna hade planerat in samling eller att barnen skulle gå ut mm. Jag tycker att man som pedagog bör vara flexibel och även kunna anpassa sig efter barnens önskemål och behov.

38

Om man ser att barnen leker bra inne och vill fortsätta, kanske det inte gör något att man inte hade samlingen just då när man hade planerat den. Man kanske skulle kunna låta barnen välja om de vill leka inne eller ute, så att det faktiskt blir demokratiskt och för att barnen ska känna sig delaktiga i verksamheten. Knutsdotter Olofsson (2009) betonar också att man som pedagog inte får störa barnen mitt i deras lek och inte heller ska tillåta att barnen stör varandra i sina lekar. Detta är viktigt eftersom barn behöver ostört lugn för att deras lek ska kunna utvecklas. Jag märkte att pedagogerna på de båda avdelningarna försökte förhindra att barnen störde varandras lekar. Då t.ex. en pedagog på Solrosen gick in i Lottas och Olles lek och förklarade att bitarna till tågbanan var slut och att man inte kunde ta från någon annan. När barnen upplevde att deras lek blev störd eller hotad på något sätt, upplevde jag de som att de ibland hade svårt att lösa situationen verbalt och istället började putas och bråka. Då märkte jag att pedagogerna försökte hjälpa barnen att prata och förstå varandra för att på så sätt lösa situationen.

7.4 Slutsats

Jag anser att denna studie har tillfört mig nya insikter och fördjupat min kunskap kring barns lek och lärande. Genom mina observationer och genom att läsa in mig på litteratur anser jag att jag har fått syn på lekens möjligheter för barns lärande på de två olika småbarnsavdelningarna. Detta har fått mig att fundera kring min egen roll och mitt förhållningssätt som pedagog. Knutsdotter Olofsson (2009) framhåller att man som pedagog ofta ska delta i barnens lek och på barnens villkor. Detta skulle kunna beskrivas som en

revolution pga. att man tidigare ansåg leken som barnens eget område som vuxna skulle hålla sig utanför. Nu menar man istället att den vuxna ses som en eftertraktad lekkamrat av barnen, eftersom de vuxna håller de sociala lekreglerna och stödjer barnen i leken. Jag tycker att det är viktigt att tänka på vilka möjligheter till lek man som pedagog erbjuder barnen på förskolan. Visst finns det mycket som ska göras som t.ex. gå på olika möten mm. Men jag tycker ändå att det är viktigt att pedagoger finns där som stöd, om barnen skulle behöva det. Detta tycker jag är speciellt viktigt i början när barnen är små och introduceras i leken och behöver hjälp med de sociala lekreglerna. Det är också viktigt att man hela tiden är respektfull i barns lek och ger de möjlighet att leka i fred också.

Redan under antiken betonade Platon och Aristoteles att lärande bör ske utifrån lekfulla förhållanden. Denna syn finns kvar även idag, men skillnaden är att leken också ses som värdefull i sig och som en situation där lärande pågår. Medan Platon och Aristoteles tyckte att leken i sig var en onyttig sysselsättning. Dagens forskare menar att lek och lärande är begrepp som hänger samman och att de är svåra att skilja från varandra. Min uppfattning är att pedagoger ofta brukar skapa tillfällen för lärande som i t.ex. samlingar mm. Istället tycker jag att man kan ske leken som en resurs och utnyttja leksituationer där lärande bildas i förskolan. Dessa nyfunna kunskaper som jag kommit fram till genom denna studie ska jag bära med mig i mitt fortsatta yrkesliv.

7.5 Förslag på fortsatt forskning

Eftersom att min studie är en kvalitativ studie, går det inte att dra några generella slutsatser ifrån den. Men för att göra studien bredare och kunna generalisera skulle man kunna komplettera den med att intervjua både pedagoger, barn i olika åldrar och föräldrar för att ta reda på deras syn kring lek och lärande. Det hade även varit spännande att ta reda på om pedagogers tankar kring lek och lärande är olika beroende på om de jobbar i förskolan, förskoleklass eller i skolan.

8. Referenslista

Arvidsson, Tomas. (1972). *Barnobservationer i förskolan*. Stockholm: Liber.

Björndal, Cato R. P. (2002) *Det värderande ögat. Observation utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber AB.

Carlgren, Ingrid. (Red) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Claesson, Silwa. (2002). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (2001). *Dialog, sampel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter m.fl. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.

Gärdenfors, Peter. (2009). I Jensen, Mikael och Harvard, Åsa. (2009). *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.

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

Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2009). I Jensen, Mikael och Harvard, Åsa

(2009). *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.

Knutsdotter Olofsson, Birgitta. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.

Knutsdotter Olofsson, Birgitta. (2009). I Jensen, Mikael och Harvard, Åsa. (2009). *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.

Lillemyr, Fredrik Ole. (2002). *Lek – upplevelse – lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.

Lillemyr, Fredrik Ole m.fl. (2001). *Vad är förskolepedagogik?* . Lund: Studentlitteratur.

Hwang, Philip & Nilsson, Björn. (2003). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och kultur.

Läraryrket. (2005). *Lärarens handbok, skollag, läroplaner, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. Solna: Läraryrket.

Löfdahl, Annica. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.

Lökken, Gunvor m.fl. (2006). *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm: Liber.

Norman, Karin. (1996). *Kulturella föreställningar om barn. Rädda barnen*.

41

Pape, Kari. (2001). *Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Oslo: Liber AB.

Johansson, Eva och Pramling Samuelsson, Ingrid. (2007). "Att lära är nästan som att leka" *lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.

Pramling Samuelsson, Ingrid. & Lindahl, Marita. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld - med videons hjälp*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, Ingrid och Sheridan, Sonja. (2006). *Lärandets grogrund*. (Andra upplagan) Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, Christer. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Kunskapsföretaget i Uppsala AB: Läromedel & utbildning.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, Roger. (2003) . *Föreställningar om lärande och tidsandan*. I Selander, Staffan.(red). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Liber. **Länkadress:** <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1820>.

Utbildningsdepartementet. (2006). Läroplan för förskolan. *Lpfö98*. Stockholm: Skolverket.

Vallberg Roth, Ann-Christine. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, Lev. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Williams, Pia. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber AB.

Welén, Therese. (2009). I Jensen, Mikael och Harvard, Åsa (2009). *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.