



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

**Pedagogen och leken i förskolan**  
- en jämförande studie om pedagogers förhållningssätt  
kring sin delaktighet i barns lek.

Anna Sörlin Fransson och Maral Mousapour

Inriktningar: LAU370 och LAU390

Handledare: Mona Holmqvist

Examinator: Bengt Lindgren

## Abstract

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Pedagogen och leken i förskolan- en jämförande studie om pedagogers förhållningssätt kring sin delaktighet i barns lek.

**Författare:** Anna Sörlin Fransson och Maral Mousapour

**Termin och år:** HT 2011

**Kursansvarig institution:** LAU370/LAU390/LAU395: Sociologiska institutionen

**Handledare:** Mona Holmqvist

**Examinator:** Bengt Lindgren

**Rapportnummer:** HT11-2611-114

**Nyckelord:** Lek, Delaktighet, Förskola, Förhållningssätt, Pedagoger

**Syfte:** Att undersöka pedagogers förhållningssätt och på vilka sätt de ser på sin egen delaktighet till barns lek i i Reggio Emilia förskolor.

#### **Frågeställningar:**

1. På vilket sätt ser pedagogerna sin egen delaktighet i leken?
2. Vilka förhållningssätt har pedagoger när det gäller lekens betydelse i förskolan?
3. Vilka faktorer påverkar dessa förhållningssätt?
4. På vilket sätt definierar pedagogerna lek i förskolan?

**Metod och material:** Vi har valt att i denna studie använda oss av kvantitativa enkätundersökningar. Varför vi valde denna metod berodde på att vi ville nå ut till ett så brett urval som möjligt för att underlätta analysen av resultaten. Enkäterna lämnades efter klartecken från rektorerna personligen av oss till de tre Reggio Emilia förskolor som vi valt ut, allt som allt lämnades 57 enkäter ut. I analysen jämförde vi svaren från pedagogerna, utifrån den Reggio Emilia filosofi som präglade förskolorna.

**Resultat:** Resultatet visar att pedagoger att önskan till deltagande i lek finns, men möjligheten i verkligheten är få. Pedagogers varierande förhållningssätt skapar obalans i synsättet till deltagande i leken och dess betydelse.

**Betydelse för läraryrket:** Genom denna studie vill vi belysa pedagogers förhållningssätt kring sitt eget deltagande i lek. Detta deltagande speglar många aspekter hos pedagoger såsom barnsyn, egna erfarenheter, kunskapen om lek som lärande, koppling till styrdokumentet, lek som begrepp o.s.v. Därför är det väsentligt att belysa denna fråga, då leken har, och skall ha, stor betydelse för förskolans verksamhet då barn lär genom lek. Pedagogens vägledning, synsätt och reflektion kring lek som lärande är värt att analysera och utveckla vidare.

## **Förord**

Denna uppsats är skriven av Anna Sörlin Fransson och Maral Mousapour. Vi har läst inriktningen Barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling (BAUN). En av delkurserna hette Lek, kreativitet och lust att lära (LBU 210, -15 hp), och det var inom ramen för denna kurs som vårt intresse för barns lek väcktes.

Vi vill börja med att tacka varandra för ett väldigt bra samarbete, Det har varit 10 intensiva veckor med flera toppar och dalar, men vi har stöttat och uppmuntrat varandra ända fram till slutet. Vi vill även tacka alla i vår omgivning som stöttat oss i detta arbete, speciellt våra familjer som stått ut med oss under denna period, vi hade inte klarat det här utan er. Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Mona Holmqvist som givit oss mycket god vägledning och råd på vägen. Tack.

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	1
<b>2. Syfte och problemformulering</b> .....	3
<b>3. Begreppsförklaring</b> .....	4
<b>4. Teorier och litteratur kring lek</b> .....	4
4.1 Vad är lek? .....	4
4.1.1 Reggio Emilia .....	5
4.1.2 Lek inom Reggio Emilia.....	6
4.2 Lekteorier .....	7
4.2.1 Jean Piaget .....	7
4.2.2 Konstruktivistiskt perspektiv .....	8
4.2.3 Eriksson .....	8
4.2.4 Fenomenologisk perspektiv .....	9
4.2.5 Lev Vygotskij .....	9
4.2.6 Sociokulturellt perspektiv .....	10
4.3 Lek i förskolan .....	10
4.3.1 Lekens utveckling i förskolan.....	10
4.3.2 Styrdokument.....	12
4.3.3 Varför leker pedagogen .....	13
4.3.3.1 Pedagogers förhållningssätt till lek .....	15
4.3.3.2 Barnsyn i lek .....	17
4.3.3.3 Maktförhållande i lek.....	18
4.4 Yttre faktorerers inverkan på pedagogers möjligheter till lek.....	19
4.4.1 Barngruppens storlek/personaltäthet .....	19
4.4.2 Verksamhetens planering .....	19
<b>5. Metod</b> .....	20
5.1 Val av metod .....	20
5.2 Urval och genomförande .....	21
5.3 Avgränsning och bortfall.....	22
5.4 Etiska hänsyn.....	23
5.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	23
5.5.1 Reliabilitet .....	24
5.5.2 Validitet .....	24
5.5.3 Generaliserbarhet.....	24
<b>6. Resultatredovisning och analys</b> .....	25
<b>7. Slutdiskussion</b> .....	33
7.1 Sammanfattning.....	36
7.2 Slutord .....	37
<b>Referens</b> .....	38
<b>Bilaga</b> .....	41
Bilaga 1: Missivbrev .....	41
Bilaga 2: Enkätfrågor .....	42
Bilaga 3: Områden hos pedagogerna.....	45
Bilaga 4: Områden i verksamheten .....	46

## 1. Inledning

Lek inom förskolan är ett ämne som väcker många känslor och reflektioner. Barns lek på förskolan har idag fått stort utrymme då forskning och litteratur visat att den är viktig för barns utveckling (Knuttdotter Olofsson, 2003). Enligt Lpfö 98/10 skall pedagoger utmana och stimulera barn i lek för att deras erfarenheter, kompetenser och därigenom lärande skall kunna synliggöras (Utbildningsdepartementet, 2010). Men med detta menar vi kräver ett förhållningssätt hos pedagogen som speglar leken ur olika synvinklar, som en observerande men även som en deltagande aspekt. Det är delaktigheten i leken som vi ville undersöka med denna studie. En pedagog som deltar i barns lek har ett personligt förhållningssätt som visas i samspel med barnen och där både inre och yttre faktorer inverkar i deras delaktighet.

Vi har även under våra praktikperioder på lärarutbildningen observerat om och hur pedagoger arbetar med leken i barngrupp, och hur lek och lärande som arbetsätt integreras i verksamheten. Vi reflekterade kring hur olika faktorer påverkade om och hur pedagogerna lekte med barnen, men även att de hanterade detta olika beroende på vilka förhållningssätt de hade gentemot barnen och verksamheten. Detta inspirerade oss att ta reda på vilka faktorer som kunde påverka pedagogers sätt att vara delaktiga i lek på förskolan.

Genom hela vår utbildning har vi fått uppleva perspektiv och vinklingar på vad lek är och vad leken betyder för barns lärande. Inom vår inriktning Barn och ungas uppväxtvillkor, blev vi ytterligare inspirerade under kursen Lek, lärande och kreativitet. Vi fick då inspirationen och intresset för att utveckla ämnet leken som fenomen, och hur pedagogens förhållningssätt och delaktighet spelar roll på olika sätt. Om inte begreppet lek inom förskolan kan definieras av pedagogen, hur skall pedagogen då kunna integrera leken i barngruppen så att leken får den betydelse den skall ha som lärandeverktyg? Pedagogers delaktighet och förhållningssätt kring lek på förskolan anser vi vara viktiga komponenter för barns lärande. Vidare påtalar styrdokumentet Lpfö 98/10 att ett medvetet bruk av leken skall präglade förskolans verksamhet för att utveckla barns lärande, och detta har att göra med hur pedagogen förhåller sig till lek.

En annan aspekt som ytterligare fick oss att intressera oss för ämnet var den uppmärksamhet i media, nya rapporter från Skolverket och aktuella artiklar och litteratur som detta ämne frambringt. Det har handlat om pedagogernas och förskolornas sätt att anpassa sig till de nya krav i förskolan som uppkommit, såsom större barngrupper på förskolorna, minskad personaltäthet, faktorer som påverkat och väckt reaktioner ute i samhället. Har detta då påverkat pedagogernas förhållningssätt kring delaktigheten i lek? Skolverkets rapport från 2010 visar att barngrupperna blir allt större, vilket medför att pedagoger får ta hand om fler barn per pedagog. Hur påverkar detta deras delaktighet i leken? Skolverket visar vidare en rapport från 2011, att attityderna bland pedagoger ser olika ut beroende på hur de ser på barns kompetenser i lärandet på förskolan. Denna rapport visar att förskolor med stora barngrupper istället kan medföra positiva aspekter på grund av att mängden av barn främjar lärandet, vilket i sin tur kunde förbättra kvalitén på förskolorna. Detta visar att det inte alltid är små barngrupper som är idealet. Detta var intressant ansåg vi eftersom dessa resultat gick emot den första rapporten. Andreasson och Skändlagårds (2010) studie visar att många pedagoger inte känner att de har möjlighet att delta i barns lek, vilket skapar känslor av ofullständighet i yrkesrollen.

Knutsdotter Olofsson (2003) nämner samma sak, i sina observationer i barngrupper där hon studerade interaktionen mellan barn och vuxna. Hon upptäckte i studien att endast ett fåtal av pedagogerna var med och lekte i barngrupperna, men att de som verkligen engagerade sig i leken kände sig stressade för de visste att andra sysslor ofta väntade. Vi har även läst Tullgrens avhandling (2003) där hon bland annat studerat den makt som pedagoger besitter på olika sätt då de involverar sig i barns lek. Vi ville därför problematisera detta vidare genom att se utifrån ovan nämnda villkor, hur pedagoger förhöll sig till sitt deltagande i leken, om det har förändrats och utvecklats och hur detta påverkar pedagogerna med fokus på deltagandet i barns lek.

Barn leker i grupp eller ensamma, såväl som med eller utan pedagoger, båda sätten skall finnas på förskolan, enligt Lpfö 98/10. Dock är det inte alltid läge för en vuxen att involvera sig i barns lek. Carlgren (1999) benämner leken på förskolan som antingen "lärarledd" eller som "fri lek". Den "fria leken" har fått uppmärksamhet i senare forskning, och den kan få konsekvenser på olika sätt. Om inte en aktiv pedagog deltar i lek kan detta bero på en barncentrerad syn, där de vuxna litar på barns egna sätt att hantera leken på, utan inblandning av vuxna. Andra anledningar kan vara stress, personaltäthet, olika slags barnsyn liksom stöttande kontra störande sätt att se på inblandningen i lek, vilket Andreasson & Skändlagård(2010); Jarnesand & Löfström (2010); Skolverket (2011) m.fl. påvisar. Detta kan, enligt Johansson & Pramling Samuelssons studie (beskriven av Ekelund 2009) leda till att lek och lärande blir separerade, och detta problematiserar författarna då de undersöker vilka förutsättningar som borde finnas för att lek och lärande skall äga rum.

Jarnesand & Löfström (2010) nämner i sin studie om pedagogers delaktighet till lek, att leken idag fått en mera självklar roll på förskolan. Detta får positiva effekter på så vis att lekens utbredning på förskolan gör det möjligt att lära på en bredare basis. Men när det gäller de negativa följderna skapas frågetecken. Om leken ses som mera självklar på förskolan, hur hanterar pedagogerna detta när det gäller att upprätthålla en god kvalite på sin delaktighet i lek, i form av vidare diskussioner, reflektioner och så vidare. Kan inte denna självklarhet istället leda till en mer avslappnade attityd bland pedagogerna när det gäller att delta i leken? När pedagogen väl deltar i barns lek, då händer något. Vad är det som gör att pedagoger bestämmer sig för att delta i leken på förskolan, trots att leken fått en sådan självklar roll undrar vi? Vad spelar in när de bestämmer sig för att vara delaktiga i leken, och hur förhåller de sig till leken i sig? Vilka inre eller yttre faktorer påverkar om, hur och när de skall vara delaktiga? Och kan de definiera begreppet lek?

Tullgren (2003) konstaterar att pedagogers delaktighet i barns lek på förskolan öppnar upp för nya möjligheter, men att dessa möjligheter ibland kan uppfattas som styrande, och där övervakning av barnens lek finns med som ett osynligt sätt att kontrollera lek. Detta kan även ge avtryck i förskolans kvalitet, hur pedagoger ser på sin delaktighet i leken och i förhållande till styrdokumentens riktlinjer.

Lpfö 98/10 nämner det lustfyllda lärandet, och att verksamheten skall ta tillvara just leken och kreativiteten hos barnen genom att delta aktivt i barngrupp. Pedagogernas vilja till att leka tillsammans med barnen fanns ute på förskolorna, men vi observerade att på grund av stress, känslor av otillräcklighet och så vidare fick inte pedagogerna tid att sitta ner och fördjupa sig i leken, som skedde endast korta stunder. Detta skapade ofta missnöje och oro bland personalen, då de ansåg att de inte räckte till. Lpfö 98/10 benämner även arbetslaget och dess funktion som en viktig del av barns lärande, då dess

samarbete skapar förutsättningar för att lek och lärande skall ske på ett tillfredsställande sätt.

Vi valde att jämföra två Reggio Emilia förskolor för att undersöka pedagogers förhållningssätt, delaktighet och reflektioner kring leken. Syftet med att välja Reggio Emilia förskolor i vår studie var för att det inom denna inriktning ofta förväntas av pedagogen att delta i barns lek, genom visat intresse och delaktighet. Detta påvisar Reggio Emilia Institutet (2011), och menar vidare att genom pedagogens vägledning i barns lek kan barn utveckla ett lärande, som bygger på intresse, utforskande aktivitet och reflektion. Detta sker, enligt Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) och Tullgren (2003) genom kommunikation och dialog med den vuxne. Därför ser vi kommunikation som en förutsättning i pedagogers delaktighet i barns lek.

De mönster som förväntas uppkomma genom jämförande studier kan ligga till grund för hur förskolan isåfall skulle kunna arbeta vidare med kvalitetsuppföljning kring lek och lärande. Studien genomfördes i utkanten av en storstad, ett område där samtliga förskolor inom ett och samma närliggande område hade inriktningen Reggio Emilia. Vi hade först en tanke på att jämföra en traditionell förskola med Reggio Emilia. Det blev dock inte fallet, på grund av att begreppet traditionell förskola var mycket svår att definiera. Vi upptäckte även att många av dessa så kallade traditionella förskolor hade inspirerats av Reggio Emilia, och därför skulle jämförelsen inte bli rättvis. En annan anledning till varför vi valde bort den traditionella förskolan var, att dessa låg i en annan del av staden, och de skilda sociala villkoren skulle ge en orättvis bild av resultaten, vilket inte var avsikten med vår undersökning.

## 2. Syfte och problemformulering

Syftet med denna studie är att vi vill undersöka pedagogers förhållningssätt och på vilka sätt de ser på sin egen delaktighet till barns lek i i Reggio Emilia-förskolor.

**Genom nedanstående frågeställningar vill vi konkretisera syftet:**

På vilket sätt ser pedagogerna sin egen delaktighet i leken?

Vilka förhållningssätt har pedagoger när det gäller lekens betydelse i förskolan?

Vilka faktorer påverkar dessa förhållningssätt?

På vilket sätt definierar pedagogerna lek i förskolan?

### 3. Begreppsförklaring

*Pedagog:* Vi har valt att använda oss av begreppet pedagog som ett samlingsnamn för den personal som vi har haft med i vår enkätundersökning. Detta beror på att det existerar olika personal med olika utbildningar som arbetar i förskolan. Förskollärare, lärare för yngre åldrar, barnskötare o.s.v.

*Aktiv delaktighet:* Med begreppet aktiv delaktighet menar vi tillfällen där pedagoger kan koncentrera sig och fördjupa sig i barns lek en längre stund.

*Förhållningssätt:* Med förhållningssätt menar vi pedagogers definition, synsätt och tankar kring leken och sin delaktighet i den.

### 4. Teorier och litteratur kring lek

I den teoretiska anknytningen kommer vi att analysera och bearbeta litteratur såväl som teorier kring lekens utveckling, tidigare forskning, styrdokument samt om lekens betydelse för förskolan. Vidare nämner vi pedagogers förhållningssätt och delaktighet kring lek och lärande samt vad som påverkar deras sätt att arbeta i verksamheten. Vi har i vår studie valt att utgå från förskolor med inriktningen Reggio Emilia. Syftet med detta var att urskilja mönster mellan pedagogerna på förskolorna som har denna pedagogik, när det gällde förhållningssättet till lek och lärande på förskolorna, sättet att praktisera den, samt vad som påverkar respektive förskolor när det gäller påverkan utifrån, t.e.x. storleken på barngrupper, stress, ekonomi. Genom att få reda på detta tror vi oss kunna se hur och varför pedagoger på förskola arbetar kring sin egen medverkan i lek och vilka faktorer som spelar in när det gäller deras eget förhållningssätt till barns lek. På detta sätt kan leken synliggöras ytterligare och eventuellt utvecklas vidare i verksamheten. Detta skulle kunna fungera som en faktor som skulle kunna förbättra kvaliteten när det gäller lekens villkor i verksamheten.

#### 4.1 Vad är lek?

Nationalencyklopedins beskrivning av leken är:

Verksamhet som sker 'som om', låtsasverksamhet. Lek förekommer både bland människor (särskilt barn) och bland högre stående djur. Det lekfulla beteendet måstetolkas utifrån lekens mening. Hundar jagar varandra och slåss på lek. Lekdeltagare meddelar varandra att 'detta är lek' genom kommunikativa signaler: den viftande svansen, den lekfulla minen, konstaterandet 'vi låtsas att'. Lek har alltid ett inslag av föreställande. De inre föreställningarna råder över de yttre förutsättningarna: stolen behandlas som en häst.  
(www.ne.se)

Medan Knutsdotter Olofsson (2003) menar att begreppet lek är obeskrivligt då leken är paradoxal. Det finns inga enkla termer att använda för att beskriva leken och oftast beskrivs leken i motsatser då båda är sanna. För att förtydliga detta skriver Knutsdotter Olofsson (2003):

”Lek innebär både närhet och distans. Det man lekt har man upplevt och ändå inte upplevt. Man har bråklekt och vet hur det är att slåss, men har ändå inte varit med i ett slagsmål ”(Knutsdotter Olofsson 2003;23).



Leken är som ett spännande fenomen som sätter en guldkant på tillvaron där allting är möjligt, den är en mental inställning där inget är som det ser ut att vara. Leken är ett förhållningsätt till verkligheten och skall alltid förklaras utifrån lekens intentioner och inget annat. Leken fungerar som en bro mellan verkligheten och fantasin, där ett tryggt barn med rätt verktyg kan pendla obehindrat mellan (Knutsdotter Olofsson, 2003). Författaren skriver även att leken är ett symbolspråk där barn kan uttrycka sig innan talspråket utvecklats och med det kan barn skapa ordning i kaos av händelser som sker i barnens liv. Eriksen Hagtvet (2004) bekräftar Knutsdotter Olofssons teori angående lekens betydelse hos barnen genom att skriva att leken har en terapeutisk funktion hos barnen. Där leken eller rättare benämnt rolleken, ger en distans till barnens verklighet. Därmed kan barnen bearbeta verkligheten i fantasivärlden.

Lek sker i form av fria samt styrda lekar. Jarnesand & Löfström (2010) nämner Hjorth (1996) som i sin studie beskriver den fria leken som en aktivitet där det är de vuxna som är fria från barnen och inte tvärtom. Pedagoger behöver vid dessa tillfällen inte styra, planera eller reflektera över aktiviteten. Knutsdotter Olofsson (2003) beskriver dock den fria leken som en aktivitet där barnen själva får bestämma och den vuxne hjälper till istället för att styra.

#### 4.1.1 Reggio Emilia

Reggio Emilia institutet (2011) beskriver Reggio Emilia som en pedagogisk filosofi som används som inriktning i vissa förskolor, och som ursprungligen uppkom i staden Reggio Emilia i Italien. Filosofin fokuserar på att ” barn har hundra språk”, detta betyder att varje barn har sina egna sätt att lära. Alla barn föds med möjligheter att lära inom denna filosofin, det är bara en fråga om att locka fram det, genom interaktion med andra och utforskande verksamhet. Det som skall styra verksamheten är barns intressen och frågor, vilket Forssell (2005) påvisar, denna filosofi utmanar en dualistisk syn på barns kunskap och lärande som ibland kan förekomma i pedagogiskt arbete. Med detta menas att bland annat praktik och teori, känsla och logik och så vidare särskiljs, till skillnad från Reggio Emilia där allt detta förväntas bilda en helhet, som är beroende av varandra. Att utgå från barnens erfarenheter och tankar genom aktivt lyssnande och reflekterande från pedagogerna finns som en grundtanke i denna filosofi, där barns egna intressen skall tas tillvara på och utvecklas vidare.

Enligt Forssell (2005) följer Reggio Emilia samhällets utveckling. Detta samhälle är i ständig förändring och pedagogernas ansvar är att vägleda barnen genom dialog för att skapa en förståelse och ett lärande om föränderligheten i samhället. Vidare står barnens rättigheter och den kunskap de redan besitter i fokus inom denna filosofi. Värdefrågor får stort utrymme och pedagogen skall hjälpa barnet att skapa självförtroende, tillit till sig själv och sin förmåga att lära. Genom att pedagogerna utvecklar denna kunskap skapas visioner som, enligt Magaluzi, grundaren av filosofin, människan behöver. Inom Reggio Emilia har man skapat dialog kring de diskurser som finns kring barns lärande och hur man ser på kunskapen kring lärandet.

Författaren nämner filosofins tanke om att förskolan ses som ett rum som är offentligt, där dialog ständigt förekommer inte bara mellan barn och barn, eller barn och pedagoger, utan även förskolor emellan eller mellan olika pedagogiska ideologier.

Det har under senare år bedrivits forskning om Reggio Emilia kring barns lärande och vikten av utvecklande inre och yttre miljöer på förskolorna. Svensson & Torstensson (2009) konstaterar att miljön inom Reggio Emilia är en viktig del av verksamheten. Det "rika barnet" finns som en röd tråd inom denna filosofi, barn är kommunikativa och fulla med egna erfarenheter och kompetenser. Genom samarbete och dialog med vuxna får barnet genom kreativa aktiviteter utveckla dessa kompetenser. Detta är en av grundtankarna i Reggio Emilia, och som präglar förhållningssättet på de förskolor som har denna filosofin.

#### 4.1.2 Leken inom Reggio Emilia

Inom Reggio Emilia använder man sig av en blandning av teori och praktik, enligt Reggio Emilia Institutet (2011) och där leken och skapande processer får ges utrymme liksom verklighetsanknytningar blandat med fantasi. Lek sker då pedagogerna är delaktiga i barns lek, utforskande och delaktighet. En pedagog som arbetar inom denna filosofi bör vara uppmärksam på, stötta och inspirera det enskilda barnet i sitt lärande, då pedagogen är vägledande och stöttande. Lärandet skall ske på så sätt att det inte finns något rätt eller fel. Forssell (2005) utvecklar detta, och påvisar att Reggio Emilia har utmanat en individualistiskt konstruktivistisk tradition, där filosofin istället har utmanat men även kritiserat vetenskapens sätt att få barn att se saker ur ett rätt eller fel perspektiv. Reggio Emilia har istället ett socialkonstruktivistiskt sätt att tänka, där barn istället finner sitt eget lärande i utforskande och problemlösande aktiviteter. På detta sätt finns inget rätt eller fel svar, utan barnet kan skapa sig sina egna teorier och reflektioner, att testa nya antaganden. I Reggio Emilia pedagogiken används och ses leken som objekt men även som en akt i lärandeprocessen, menar Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003). Leken i alla dess dimensioner finns med överallt, och genomsyrar verksamheten. Lärandeobjektet är i denna filosofi en utmaning för pedagoger till att få barnen att känna sig självständiga och bli kreativa.

Problemlösning är en del av lärandet, och detta skall ske, som nämnts ovan, i samspel med andra barn men kräver också en aktiv pedagog som vägleder barnen. En studie som belyser hur pedagoger ser på och definierar begreppet lek (Svensson & Torstensson; 2009), visade i sina resultat att pedagoger från Reggio Emilia förskolor deltar i lek, men att barnen har makten i den frågan, det är de som bestämmer om pedagogerna skall delta eller ej. Pedagogerna menade även att de när de inte medverkade i leken istället fungerade som inspirationskälla och trygghet för barnen, det var viktigt att de var nära barnen i deras lek även om de inte alltid deltog i den. Denna studie konstaterade även att i definitionen av lek återfanns några begrepp, dessa var bland annat lust, fantasi, lärande, roligt. Studien fann även i sitt resultat definitioner som behandlade bearbetning av intryck och upplevelser, tid, gemenskap, kamratskap.

Verksamheten ska bidra till att barnen utvecklar en förståelse för sig själva och sin omvärld. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för förskolans verksamhet. Den ska utgå från barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet av barnens tankar och idéer ska tas till vara för att skapa mångfald i lärandet (Utbildningsdepartementet, Lpfö98/10; s.9).

## 4.2 Lekteorier

### 4.2.1 Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) är en av de mest kända teoretikerna inom bland annat pedagogik och är den som mest brukar bli sammankopplad med konstruktivismen menar Claesson (2007). Han ser barns utveckling som kognitiv och individuell, tyngdpunkten ligger på begreppsförståelsen, som är central. Att förstå begrepp sker, enligt Piaget genom kommunikation och här är språket en viktig källa, då människors erfarenheter skapar kunskap.

Lek enligt honom är utvecklande vägar för barn att kunna anpassa sig i tillvaron, att leken har en funktion som får barn att landa i sina befintliga tankestrukturer, så kallad assimilation. Assimilation är det tänkande som redan finns hos barnet, och som kan utvecklas genom erfarenheter. Även Johansson & Lindgren (2007) nämner detta begrepp men även ackommodationen. Genom assimilationen tar människan in kunskap och ackommodationen gör att denna kunskap anpassas till de behov som finns i miljön runt omkring. Assimilationen frigör sig från ackommodationen, och då uppstår lek. I leken repeteras händelser, och kunskap inträder.

Enligt Piaget följde barnet vissa utvecklingsstadier, dessa blev dock kritiserade för sitt sätt att dela in barn i åldersstadier. Barn som tidigare hade upplevt något kunde lättare relatera till detta, i motsats till barn som inte erfarit samma sak innan, resultaten blir på så sätt inte rättvisa, enligt Claesson (2007). Det Piaget bland annat ville framhäva var, att barn inte skulle eller kunde utmanas för att utvecklas, det som var viktigt var istället barnens förmåga att minnas det som kom ”utifrån”, och att leken därmed följde parallellt med barns kognitiva utveckling hos barnen. När barn leker blir leken övningsmoment, och där barnet genom lekens alla stadier, från symbollek till till mera avancerade lekar hittar det realistiska i tillvaron, menar Knutsdotter Olofsson (2003).

För Piaget är lärande beroende av den yttre miljön i kombination med erfarenheter. Barn har en förförståelse, och genom att barnet skaffar sig nya erfarenheter byggs dessa på, människan skapar sin egen bild av verkligheten, ett konstruktivistiskt sätt att tänka. Den vuxnas uppgift blir då att vägleda barnen genom att ge barnet upplevelser som skapar mening, själva kunskapen konstrueras av barnet självt. Barnet kan dock inte utmanas för att utvecklas vidare, likt Vygotskij ansåg, utan tänkandet var individuellt och åldersberoende. Claesson (2007) nämner pedagogens roll i det konstruktivistiska sättet att tänka. En pedagog kan endast utmana barnet då pedagogen väl har förstått hur barnet tänker, först därefter kan hon ta tillvara barns förkunskaper för att bygga på tänkandet. Pedagogens uppgift blir därefter att ge barnen möjligheter för att finna klarhet i lärandet, på detta sätt konstrueras tänkandet hos barnet.

Piaget hade tre olika lekstadier i sin kognitiva teori (Lindqvist, 1996).

Den första är övningsleken, denna lek har samband med den sensomotoriska lusten. I övningsleken tränas barnet att reflektera kring symboler, symbolleken och senare lekens alla roller. Här utvecklas leken genom imitation, och pedagogen behöver inte vara med. Detta beror på att leken speglar barnets erfarenheter. Regelleken är den sista i lekstadierna och enligt författaren den leken med högst rang. Detta är lekar som utspelas tillsammans med andra, det kan vara spel, tävlingar m.m.

#### 4.2.2 Konstruktivistiskt perspektiv på lek

Hur pedagoger skall arbeta ur det konstruktivistiska sättet att tänka nämner Claesson (2007). I denna teori blir pedagogens roll tydlig på så sätt att de skall engagera, skapa möjligheter för och stimulera barnen med hjälp av tillhandahållande av erfarenheter. Dessa blir en grund för barnet då det använder detta tillsammans med sina egna upplevelser i minnet, vidare för att skapa mening. Detta sker i konstruktiva handlingar, och meningen är att barnet skall vara så aktivt som möjlig i sitt sökande av svar. Författaren nämner det väsentliga med att de vuxna skall finnas där som stöd. En studie som behandlar på vilka sätt människor lär tillsammans, ”Barns samlärande- en kunskapsöversikt” (Skolverket, 2000), nämner det konstruktivistiska sättet att lära som sätt att förstå begrepp. Då begreppen förstås alltmer av barnet blir barnet redo för nästföljande stadier, med medföljande strukturer som blir alltmera logiska för barnet. Då är det en förutsättning att pedagogen i sin lek är delaktig genom dialog, där problemlösning och argumentationer är självklara delar. Claesson (2007) utvecklar tankar kring Piaget och hans syn på barns lek, författaren menar att barn genom det konstruktivistiska sättet att tänka bearbetar upplevelser från tillvaron genom lek, och på så sätt utvecklar sina tankestrukturer.

Att barn blir glada över att leka, anser Piaget beror på att de behov som finns hos varje individ uppfylls (Lindqvist, 1996), men Knutsdotter Olofsson (2003) menar att Piagets teori inte säkerställer leken som ett sätt att inhämta kunskap. Däremot kan lek göra att barnet blir mera intelligent, genom att erfarenheterna byggs på, från de reda befintliga tankestrukturerna.

#### 4.2.3 Eriksson

För att kunna nämna Erikssons teorier om lek, bör vi nämna Sigmund Freud (1856-1939). Knutsdotter Olofsson (2003) omtalar Freud och hans psykoanalytiska sätt att se på lek, och som har haft stort inflytande på synen på lek under 1900-talet. Lindqvist (1996) menar att barns känsla av att vara underlägsna och känna sig rädda för faror bearbetas enligt Freud, genom leken. Om då barnet bär på ångest eller andra konfliktyllda känslor, så kan detta få utlopp i just leken. Enligt honom skall inte vuxna blanda sig in i barns lek, med detta menade han att barn i sin lek försvarar sig mot vuxenvärlden. Vuxna skall däremot fungera som en observerande funktion. Enligt Knutsdotter Olofsson (2003) utvecklade Freud aldrig en egen lek teori, men däremot kopplade han ofta till leken.

Erik Homburger Eriksson (1902-1994) en psykoanalytisk teoretiker, omarbetade Freuds ideer, och blev senare ett viktigt namn inom utvecklingspsykologin (Knutsdotter Olofsson, 2003). Han menade att den sociala miljön och hur barn kommunicerar skall analyseras. Knutsdotter Olofsson (2003) nämner Erikssons teori när det gäller barns lek, i detta fall ensamleken, som en sfär där barnet får möjlighet att läka och bearbeta känslor av olika slag. Hon nämner även det väsentliga med att barn i lek utvecklar sina känslor, och att man i en lek kan få möjlighet att pröva olika slags känslor. Andreasson & Skändlagård (2010) bygger vidare på detta, och menar att barn i lek kan omvandla sina upplevelser som de upplever är jobbiga men att leken även fungerar som en läkande funktion. Eriksson beskriver även hur barn leker i olika utvecklingsstadier, som följer med långt upp i vuxen ålder. Dessa stadier beskriver barns lekbeteenden från det att de är små barn upp till vuxen ålder.

#### 4.2.4 Fenomenologiskt perspektiv på lek

Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson (2010) nämner fenomenologin där barnet och dess värld ingår som en helhet. Hur barn uppfattar ett fenomen är beroende på vilka erfarenheter barnet har. I grupper med barn, som till exempel i en förskola, finns en mängd med variationer i erfarenheter, och dessa variationer gör att utvecklingen mot kunskap och lärande blir möjlig. Barnen kan relatera till ett och samma fenomen, trots att de har upplevt olika saker, men får genom samspel med andra ett logiskt sammanhang gentemot ett fenomen. Detta kopplar vi ihop med Claesson (2007) som nämner variationsteorin i samband med fenomenografin, som även den fokuserar på att få fram mångfalden av uppfattningar i en grupp. När det gäller barns lek är det viktigt att pedagogen ser dessa uppfattningar och vägleder barnen med sina olika uppfattningar mot ett utvecklande lärande.

Författarna talar om vikten av pedagogers sätt att skapa goda förutsättningar för lärande. Barns variationer i barns lek måste utmanas av pedagoger där lek och lärande skall integreras i förskolans kontext. Om detta nämner även Marton och Booth (beskriven av Claesson, 2007) där de menar att ett fenomenologiskt sätt att styra en grupp med barn måste utföras på så sätt att pedagogen måste ha vetskap om hur barn tänker och vilken mångfald som finns. När det gäller barns lek och den fenomenologiska teorin så ligger vikten i att barnen lär i samspel med varandra genom reflektion och olika tankegångar. Pedagogens roll skall vidare arbeta med planering av det hon skall utföra, samt ta reda på barns förkunskaper i ämnet, detta för att få fram intressanta lägen för att lära tillsammans med barnen. Claesson (2007) nämner vidare det väsentliga i dokumentationen inom denna utgångspunkt, genom den får barnen möjligheter att se vad de åstadkommit för att få det till ett vidare lärande.

#### 4.2.5 Lev Vygotskij

Vygotskij (1896-1934) var en teoretiker som haft och har stort inflytande inom utvecklingspsykologin och pedagogiken genom tiderna (Knutsdotter Olofsson 2003). Han levde samtidigt med Piaget, och hade sitt grundtänkande i den sociokulturella teorin, att barn utvecklas genom samspel med andra, lärandet är inte individuellt. Vidare spelar språket som redskap stor roll i detta samspel, det är just språket och handlingen hos barnen i leken som samspelar (Lindqvist 1996). Piaget menar däremot att språk och handling istället går parallellt, vilket Vygotskij kritiserade hos honom. Det som är avgörande för hur barn lär genom lek är, enligt författaren den omgivande miljön, såsom kulturen.

”Vygotskij ser således leken som den viktigaste källan till utveckling av tanke, vilja och känsla och i leken är de inte särskilda från varandra.” (Lindqvist 1996; 70)

Vygotskij (1995) nämner leken som en viktig källa till lärande, där lärande sker tillsammans med andra människor, en social process. När barn leker bearbetas barnens upplevelser från det de upplevt innan, dock blir detta aldrig en kopiering av verkligheten. Leken är inte verklighet, menar författaren, men leken får däremot inspiration av verkligheten, genom att barnet använder sitt minne på olika sätt. Genom denna bearbetning av erfarenheter framkommer fantasin, som ett sätt för barnen att beskriva hur verkligheten ser ut. Om Vygotskij och leken betonar Knutsdotter Olofsson (2003), och här framkommer vikten av att pedagoger vägleder barn genom lärandeprocessen, och att

själva grunden för att barn skall kunna skapa sker genom just leken. Leken får vidare stöd av fantasin, inte tvärtom, enligt Johansson & Lindgren (2007).

Vygotskij (1995) nämner vidare begreppet ZPD, ”den proximala utvecklingsonen”. Detta handlade om att hur barn lär, beror på olika omständigheter, utan eller med stimulans från den omgivande miljön. Om barns lärande sker med hjälp av stimulans utifrån, så menar Vygotskij att barnet lär utifrån sin potentiella nivå. Om barnet däremot lär av sig själv, så kallar Vygotskij detta för barnets faktiska nivå. Dessa två utvecklingsoner intresserade sig Vygotskij för, speciellt då skillnaden mellan dessa.

Enligt Carlgren (1999) uppstår då en dialektik, där den vuxna i samspel med barnet hjälper barnet att använda sina nya kunskaper och begrepp för att kunna sätta in dem i meningsfulla kontexter. Lärande sker då den vuxne ger begreppen innebörd genom språket, och barnet sätter i sin tur in dessa i nya kontexter.

#### 4.2.6 Sociokulturellt perspektiv på lek

Carlgren (1999) menar att barn genom lek skapar mening i dialog med andra människor, ett sociokulturellt sätt att tänka. Genom detta skapar barnet erfarenheter som sedan ligger till grund för fortsatt lärande. Vygotskij banade väg för det skapande barnet, där fantasin och kreativiteten utgör viktiga komponenter för barns tänkande och därmed lärande. Författaren menar vidare att det är viktigt att den vuxne finns med i leken, likt en modell och en förebild för barnet, då barn ofta genom sin kreativitet och fantasi spelar den vuxnes roller i lekens process. Leken i den pedagogiska verksamheten utgör en plats för att lära, där både den fria och den styrda leken får spelrum. Carlgren (1999) nämner vidare Säljö som problematiserar de olika världar som barnet får innanför och utanför förskolan. Utanför förskolan finns verkligheten, och Säljö menar att barn genom sin lek inom förskolans väggar bearbetar denna verklighet genom leken. På detta sätt får leken en kontextuell mening och lärande kan ske genom interaktion med andra, och där kommunikation är en bärande faktor. Här får de vuxna en central roll, då de genom användande av redskap kan synliggöra för barnen det de upplever och bearbetar i lek och lärandesituationer. Enligt Säljö kan endast lärande ske om de sociala och materiella villkoren synliggörs inom verksamheten. Alltså, genom att pedagogen ger barnen tillgång till olika redskap såsom olika materiel samt utvecklar en kreativ miljö för barnen, får dom genom det sociokulturella sättet att se rikliga möjligheter till att lära genom leken.

### 4.3 Lek i förskolan

#### 4.3.1 Lekens utveckling i förskolan

Leken sågs redan under antiken som något väsentligt (Hangaard Rasmussen, 1993). Platon menade att leken inte ledde till kunskap, och inte heller Aristoteles ansåg att leken var till nytta i tillvaron. Under medeltiden ändrades människors uppfattning och förhållningssätt kring lek en aning, nu började barn och vuxna leka tillsammans vid festliga tillfällen. Adeln och bönder hade olika slags lekar, och det fanns åtskilliga uppfattningar, som väl stämmer överens med mycket av lekens betydelse idag, när det gällde vilka lekar som var ”bra” eller ”dåliga”, många uppfattningar om lek och dess betydelse bestämde adeln. Under 1600- och 1700-talet kom lekens betydelse att förändras, och hur man såg på den. Leken blev nu överskuggad av arbetsetiken, världen sågs som mera värdefull och som man skulle ta på allvar. Lekens värde fick bara respekt

om den kunde utveckla arbetsförmågan hos individen, leken fanns längst ner på samhällsskalan.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) bröt mot den hårda syn på barn och lek som florerat ute i samhället. Han tog istället barns lek på allvar och ansåg att barn måste få frihet att utveckla sina förmågor och kunskaper i just leken, för att kunna lära sig saker (Egidius, 1999).

Om Fröbel (1782-1852) nämner Lindqvist (1989). Förskolepedagogiken i Sverige influerades av honom, och hans tankar om den fria leken hos barn. Denna typ av lek ansågs vara ett uttryck för barns inre natur. Genom leken kunde barnen förmedla känslor och upplevelser och på så sätt finna kunskap och samla på sig mera erfarenheter. Egidius (1999) påvisar Frøbels tankar om att barns lek kommer inifrån, och att lek var ett behov som kom av naturen. Förskolenätet (2011) utvecklar detta vidare, och menar att Frøbels romantiserade syn på barns lek innebar att barnen själva skulle utvecklas till fria individer genom att bli stimulerade av pedagoger. Detta skulle inte ske genom undervisning i kunskaper, utan genom att pedagogen istället gav barnen verktyg och inspiration i utforskandet och uppfinningskonsten. Hur leken skulle utveckla barnen skulle ske genom så kallade lekgåvor, eller lekmaterial. Dessa gåvor hade anknytning till naturen och hade geometriska och symmetriska former såsom klossar, bollar, lådor. Tanken var att barnen i leken skulle använda dessa för att finna kunskap. Om Frøbels sätt att se på barns lärande i lek nämner även Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) då han förespråkade en verksamhetsdrift, där det aktiva barnet genom lek och arbete utvecklas. Han utvecklade så kallade Kindergärten, barnträdgårdar, en slags anstalt för sysselsättning, där barnen liksom frön skulle utvecklas från sina inre behov och han startade den första förskolan 1840. Fröbel var en föregångare till dagens förskola, och hans ideer om leken och dess betydelse i kombination med skapande verksamheter har varit med och format den förskola vi har idag.

Lindqvist (1996) menar att Fröbel har påverkat leken i förskolan så pass mycket att det även idag används begrepp som ”fri lek”. Detta har dock gjort många pedagoger osäkra på vad fri lek egentligen innebär. Varför detta begrepp fortfarande används menar författaren är att pedagogiken på förskolan har byggts på utvecklingspsykologiska teorier utan sammanhang. Därför lever Frøbels lära kvar idag, och kan ses som föreställningar eller förhållningssätt om såväl den fria leken blandat med den styrda leken som idag återfinns på förskolor.

Folkbarnträdgården öppnades för 100 år sedan, enligt Lindqvist (1996). Innan hade man haft så kallade barnkrubbor, där ensamstående kvinnor som arbetade kunde lämna in sina barn. I och med folkträdgårdens inträde slogs barnkrubban och barnträdgården samman. Den sistnämnda fanns till för barn till borgare.

På 30- talet fick det moderna samhället ett uppsving och de politiska reformerna fick barnomsorgen att komma i gungning, vilket berörde barnen på förskolorna. Fröbel-pedagogiken utmanades nu bland annat av Alva Myrdal (1902-1986), som blev influerad av John Dewey och hans idéer om samhället. Här kom pedagogernas förhållningssätt i fokus där kreativiteten och engagemanget i samhället framkom som starka aspekter. Leken skulle bli stimulerad, och nu blev leksakerna viktigare, de skulle vara väl valda.

Dock blev kvinnorna på 40-50 talet återigen eftertraktade på arbetsmarknaden igen, och intresset för barnomsorgen fick ett uppsving (Lindqvist, 1996).

Hangaard Rasmussen (1993) nämner synen på lek på ett kulturhistoriskt plan. En faktor till att leken fått större uppmärksamhet genom åren är, att samhället förändrats radikalt sedan 60-talet. Fritiden fick då en betydande plats, arbetstiden blev kortare, och den så kallade fritidsideologin utgjorde en viktig komponent där människan plötsligt fick större möjlighet att utveckla sina intressen. En annan faktor var, att den auktoritära uppfostringen som medel kritiserades, och en mera pedagogisk syn på barnet uppstod, där man lyssnade mera och fick mera intresse av barnens världar.

Idag går många barn i förskolan, och det har skett en institutionalisering. I och med detta har barns lek fått ytterligare dimensioner. Innan denna institutionalisering var många barn hemma med sina föräldrar där leken fick fritt spelrum, men nu blev leken omgärdad inom förskolans väggar, och därmed mera osynlig. En positiv aspekt med denna institutionalisering var dock att leken synliggjordes för forskarna. Nu kunde de utforska lekens funktion på förskolan, där leken var central, istället för att utforska barnen på laboratorier som skedde innan. Detta var ett steg till att synliggöra barns liv. I och med detta uppkom enligt Lindqvist (1996) den s.k. dialogpedagogiken, med Piaget och Eriksson som förespråkare. Denna förordade vuxna att ta del av barns världar, genom dialog, och genom att utveckla förhållningssättet till barns lek och aktivitet. Lindqvist (1989) menar vidare att det i denna pedagogik fanns aktivitetsstationer på förskolorna, och pedagogernas uppgift var nu att vägvisa barnen vilka möjligheter dessa kunde ha. Denna pedagogik fick dock kritik för att inte ha tillräckligt med styrning, och den ansågs även inrikta sig för mycket på individen. Leken fick här inte heller spelrum i denna pedagogik, leken sågs som något som barnet utförde själva.

Knutsdotter Olofsson (2003) menar att leken finns med redan från skötbordet och för att utveckling skall ske måste vuxna kommunicera med barnet med olika former av lek. Hon har studerat leken som fenomen och om barns lek på förskolan, och menar att leken är en social konstruktion som skall bemötas, reflekteras över och aktivt tas tillvara av pedagoger. Hon påvisar den vuxne som en förebild för barnet, genom deltagande i lek kan barnet tolka tillvaron med vägledning från pedagog, leken skall tas på allvar.

#### 4.3.2 Styrdokument

För att barn skall kunna utvecklas och lära måste de leka, och detta skall ske genom att pedagoger medvetet använder sig av leken i förskolan (Utbildningsdepartementet, Lpfö 98/10). Genom att barn får möjlighet och tillfällen att få pröva på olika skapandeformer, gestaltning och så vidare i lek, får de chanser att uttrycka sina erfarenheter och upplevelser. Genom ett lustfyllt lärande får barn tillfällen till att bl.a. utveckla sin fantasi, sin kommunikativa förmåga, samarbetsförmåga, konflikthantering.

Förskolan skall enligt Lpfö 98/10 få barnen att känna sig trygga i en miljö som innehåller såväl utmaningar i lek och olika aktiviteter, som ett utforskande av världen runtomkring. Detta utforskande sker ofta tillsammans med andra, men förutom detta sätt att lära på nämns även reflektion och samtal som en del av lärandet. Det är därför som pedagogerna blir viktiga förebilder och vägvisare för barnen i sitt engagemang för barnens möjligheter kring lek och lärande. Genom detta utforskande skapas och stärks barns intresse för att lära sig nya saker, erfarenheter byggs på och kunskaper utvecklas.



Lpfö 98/10 nämner även att lek och kreativitet skall belysas av verksamheten, och genom detta skapas ett lustfyllt lärande. Viktigt och väsentligt är det att pedagogen har ett förhållningssätt som genom stimulans och vägledning stärker barns egen kompetens i sitt sökande efter kunskap. Här benämner styrdokumentet även arbetslagets funktion som en trygghet och hjälp för att främja en bra miljö för leken. Vi tar även i denna studie upp att pedagogen skall främja barns nyttjande av den omgivande miljön och få ta del av kulturen utanför förskolan. Detta nämner vi för att Reggio Emilia har detta som en viktig del i sin filosofi (Reggio Emilia Institutet, 2011).

Lpfö 98/10 förordar det väsentliga med att ta tillvara barns fantasi och kreativitet i leken, i både ute- samt inomhusmiljö. Verksamheten skall även tillgodose barnen varierade aktiviteter under dagen, så att möjligheterna till lek och lärande skall bli möjliga.

”Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska präglade verksamheten i förskolan”(Utbildningsdepartementet, Lpfö 98/10, s. 8)

Ekelund (2009) utmanar styrdokumentens syn på barns lek och lärande. Hon vill istället se dess funktion som ett förhållningssätt till barnens lek, där leken inte tas på allvar utan som på många förskolor tas för givet, barnen får leka fritt utan inblandning från pedagoger. Hon problematiserar läroplanen för att den inte ger tillräckliga riktlinjer för lekens pedagogiska funktion.

Barnverket (2011), som är ett oberoende partipolitiskt nätverk som verkar för barns bästa, är också kritisk mot den nya läroplanen i några punkter. De menar att förskolechefer idag inte känner att de kan följa riktlinjerna i Lpfö 98 på grund av de strukturella förändringarna som råder, med bland annat stora barngrupper.

#### 4.3.3 Varför leker pedagogen?

Knutsdotter Olofsson (2003) menar att leka inte är något som kommer naturligt för alla barn, och då det finns olika leksignaler och regler i leken skapas det problem och konflikter för den som inte kan tyda dessa signaler. Författaren menar att detta är en av de viktigaste anledningarna till varför det är viktigt med att en vuxen, i detta fall en pedagog, är närvarande och delaktig i leken. Andersson & Rosenqvist (2010) nämner i sin studie Pedagogers förhållningssätt till leken - ur barns perspektiv, att pedagogen måste introducera leken för barnen och hjälpa barnen att tyda signalerna samtidigt som pedagogen själv är med och deltar i leken.

Miljön för leken är en annan viktig punkt som kan antingen hjälpa eller stjälpa barns lekutveckling. Knutsdotter Olofsson (2003) skriver:

”Att skapa en trygg miljö i förskolan även för otrygga barn är inte det lättaste. Men det är den vuxnes ansvar om barn leker, hur barn leker och vad barn leker.”  
(Knutsdotter Olofsson 2003;111)

Knutsdotter Olofsson (2003) skriver att samtidigt som pedagogen introducerar leken så måste denna även skapa en miljö som välkomnar leken. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) betonar vikten med miljö i förskolan då det är miljön som anger tonen

till leken. Genom att pedagoger skapar en allsidig och lustfylld miljö för leken så kan barnen lättare inspireras och avskärma sig för att koncentrera sig i den.

Pedagoger måste även skapa en miljö där barnen känner sig trygga att kunna hänge sig till fantasins land där barnen kan bli vem som helst eller vad som helst. Under lekens gång är barn oerhört lättstörda och behöver en viss koncentration för att kunna hålla fast lekens handling samt alla roller och karaktärer som har skapats under lekens gång. När det vuxne eller andra barn som inte är delaktiga i leken stör lekens handling är det sällan som barnen kan återgå till samma lek och fortsätta där de slutade (Knutsdotter Olofsson, 2003).

I en debattartikel i GP under namnet ”Vi vill sluta ljuga om att barnen har det bra” (2011-12-03) menar Vesna Birkedahl verksamhetschef på förskolan Viljan, Kungälv, att fler och fler barn vistats upp till 50 h/vecka på förskolan. Knutsdotter Olofsson (2003) menar att på grund av barnens långa vistelser på förskolan och den alltmer låga åldern vid inskolningar, det som en gång i tiden var föräldrarnas ansvar att introducera leken och ge barnen möjlighet att utvidga sin fantasi, är nu pedagogers ansvar. Vygotskij (1995) beskriver barn som lekande och kreativa varelser, samtidigt som han betonar att det är den tidigare erfarenheten hos barnet som sätter gränser på barnens fantasi. Har barnet en rik erfarenhet så har han eller hon större möjligheter att använda fantasin i leken. Knutsdotter Olofsson (2003) betonar att barnen måste ha pedagoger som förebilder som visar möjligheterna med fantasin. Vidare beskriver författaren att en deltagande pedagog måste ha tillit till sin egen fantasi och kunna använda den. Om pedagogen envist håller sig kvar till en verklighet där sand endast är sand så är risken stor att barnen tar efter pedagoger och slutar använda sin fantasi i leken.

Pedagogik handlar inte endast om det praktiska som sker i förskolan, t.ex. att barnen ska lära sig att äta, dricka eller gå på toaletten, inte heller handlar det endast om matematik. Pedagogik handlar om att möta barnen på deras nivå och utveckla det vidare. I leken handlar pedagogiken om att ge den tryggheten till barnen för att de ska kunna vara mer kreativa och leka mer utvecklat (Knutsdotter Olofsson, 2003). Ekelund (2009) menar dock att det inte endast handlar om att pedagogen ska leka på barnens villkor. Barn behöver även pedagoger för att genom den dialog som uppstår i leken, utveckla leken vidare och ge liv åt mer figurer och nya händelser.

Knutsdotter Olofsson (2003) skriver att kopplingen mellan ett barn med en väl utvecklad lekförmåga och dess tal- och skrift utveckling inte är så svår att se. Genom leken får barnen viljan att även uttrycka sig i skrift. Att skriva ”kiosk” eller ”öppet” är exempel på information som barnen skriver för att förmedla leken vidare. Vidare skriver författaren att forskare som har studerat barnens språk, har kommit fram till att barns språk ändras beroende på situation och miljö. Med en vuxen i närheten pratar barnen mer varierat och med ett större ordförråd. Barnen härmar även vuxenspråket när de leker rollekar. Detta sker sällan utanför lekens ramar då barnet hade låtit lillgammalt och språket skulle inte passa barnets ålder.

Tullgren (2003) påvisade i sin avhandling hur pedagoger använde sig av lek som deltagande- och observationsmetod, för att lära känna barnen bättre. Genom detta kunde pedagogerna få insyn om vilken kunskap om barnet besitter.

Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) nämner hur viktig samspelet mellan vuxna och barnet är när det gäller det förmedlande lärandet. Det lilla barnet kan ännu inte meddela

sig verbalt, men samspel sker ändå genom att den vuxna ger barnet upplevelser och erfarenheter genom att kommunicera på olika sätt. Genom detta utvecklas barnets medvetenhet om sig själv och sina egna förmågor till att lära när det blir äldre.

Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) betonar pedagogens ansvar för att utveckla barns erfarenheter i lek till ett eget lärande. Författarna menar att när leken väl är över för barnen, finns den fortfarande kvar som en metakognitiv aspekt av lärandet. Lindqvist (1996) menar att barn får möjlighet att bearbeta sina erfarenheter genom att leka. Om leken får stå i fokus i förskolans verksamhet, får barn tillsammans med vuxna enligt författaren oändliga möjligheter att skapa lekvärldar som öppnar möjligheterna för ökad medvetenhet om omvärlden. Här anknyter vi till Lpfö 98/10 som betonar det livslånga lärandet där barns erfarenheter knyts samman till en helhet. Knutsdotter Olofsson (2003) menar att barns lärande i lek sker genom att ha en stimulerande lekmiljö samt vuxna omkring sig som engagerar sig i leken. I leken lär barn sig att tolka leksignaler, skapa mening genom att bearbeta erfarenheter. Pape (2000) betonar lekens funktioner för barn, att leken för barn innebär att vara i en gemenskap. Författaren betonar den sociala kompetensen som innefattar just leken, och hon menar att social kompetens innefattar att vara tillsammans med andra för att kunna upptäcka och utveckla lärandet.

#### 4.3.3.1 Pedagogers förhållningssätt till lek

Kruse (2010) nämner Eklund som i sina studier benämner pedagogers förhållningssätt och egna värderingar kring lek i barngrupp. Enligt artikeln hänger lek och lärande tätt samman, och det är i de situationer där vuxna och barn leker ofta tillsammans som lärande sker främst. Hur pedagoger förhåller sig till leken, eller hur han eller hon agerar i barngrupp, har stor betydelse för hur leken utvecklas. Leken formas genom de vuxnas värderingar och normer, vilket kan medföra att leken blir styrd och leken formad utifrån de vuxnas perspektiv. Kruse nämner att barn ser lek som något naturligt, och genom att kunna föreställa sig saker och ting genom leken kan barn inhämta kunskap, därför är pedagogers förhållningssätt viktiga för barns lek, att kunna delta i den för att stötta lärandet, inte störa lärandet. Just detta med att pedagogens förhållningssätt har betydelse i barns lek nämner Hangaard Rasmussen (1993). Han påvisar att det idag finns en större förståelse och öppenhet bland pedagogerna ute i verksamheterna för barns lek och hur den skall hanteras. Författaren menar att det idag finns främst två tendenser inom utvecklingspedagogiska forskningen som haft betydelse för leken i förskolan, dels utvecklingspedagogiken och dels kulturpedagogiken. Den senare återfinns bland annat inom Reggio Emilia filosofin, där kulturen och barns villkor får större spelrum, och där den är mera styrd, tankarna skall riktas mot specifika mål av pedagogerna, barnen skall inspireras och engageras på vägen dit. Förhållningssätten här är av stor vikt, då denna pedagogik är mera styrd, och därmed får pedagogens sätt att se på barns lek.

I Johansson & Pramling Samuelssons studie *"Att lära är nästan som att leka"* (beskriven av Eklund 2009), framkom att pedagoger allt som oftast skiljer på lek och lärande, och att detta är ett problem ute i verksamheterna. Detta har, enligt författarna att göra med pedagogers förhållningssätt. När de inte medverkar och stöttar barnen i leken kan inte barnen lära utifrån sina egna förutsättningar, vilket blir ett dilemma. I studien påvisades att barnen ofta lämnades att leka "fri lek" utan de vuxnas inblandning. Detta menade författarna berodde på att verksamheten hade ett barncentrerat synsätt, pedagogerna ansåg att barnen själva sökte lekar som utvecklade dem vidare. Detta problematiserar Johansson

& Pramling Samuelsson, då de efterlyser vilka förutsättningar som borde spela in i samspelet mellan pedagog och barn, för att lek och lärande skall kunna äga rum. De nämner även styrdokumentens tydliga ramar för lek och lärande, att en tydlig integrering av dessa skall ske inom förskolans pedagogik, men att detta inte fungerar tillfredsställande varken ute i verksamheterna eller ens i samhället. En tredje aspekt de tar upp är uppfattningen bland pedagoger att barns lek inte skall störas av vuxna. Det blir istället en ignorans av lekens betydelse, vilket får som konsekvens att barns perspektiv då inte kan bli synliggjord av pedagogerna då dessa inte uppmärksammar bemötandet av barnens egna villkor i lärandet. Barn behöver bli utmanade, nyfikna och allmänt motiverade att söka kunskap genom problemlösning i lek integrerat med lärande.

”Att se, möta och involvera sig i barns lekfullhet är då lärarens ansvar, istället för att låta barns lekfullhet förbli osynliggjord eller finnas i marginalen som vi ofta funnit i vår studie.” (Ekelund 2009; 17)

Tullgren (2003) nämner pedagogernas lekfullhet som ett medel för att locka in barnen till lek. Om pedagogen engagerar sig aktivt och intar lekfullt förhållningssätt i barnens lek, så finns det också möjligheter att kontrollera leken så att den sker på ”rätt sätt”, även här styr pedagogen, men många gånger utan att själv veta om det och reflektera över det. Författaren nämner lekfullheten som en teknik som tillåter pedagogen att få delta i barnens lekar, och på samma sätt får barnet att känna välbehag. En annan teknik som författaren nämner är när pedagogen underordnar sig barnet, och låter barnet bestämma reglerna, på detta sätt uppstår en bild av att leken blir mera jämställd.

Öhman & Aspelin (2001) konstaterar att pedagogens roll och hängivenhet i barns lek måste förädlas av en trygghet i yrkesrollen samt i sitt kunnande. Genom att våga leka med barn utvecklas såväl spontaniteten, fantasin, livslusten som kunnandet om barns lärande i lek hos pedagogen. Här är det även viktigt att komma ihåg att pedagogen måste kunna reflektera och utveckla sitt förhållningssätt i sin yrkesroll. Författaren nämner det väsentliga med att det sker ett definierande av sig själv när man leker, i åtskilliga kontexter. Dessa sammanhang måste vara åtskilliga, då dessa skapar möjligheter för lek och lärande. Vi leker för att hantera verkligheten, för att bearbeta upplevelser.

Knutsdotter Olofsson (2003) utförde observationer i barngrupp, där hon studerade interaktionen mellan vuxna och barn i lek på förskolan. Resultatet av detta var att endast ett fåtal pedagoger var med och lekte med barnen. Av 51 stycken förskollärare lekte mindre än hälften ”varje dag” eller ”ibland” tillsammans med barnen. När det gällde barnskötarna var resultatet ännu sämre, 68% lekte ”sällan” eller ”aldrig”. De förhållningssätt pedagogerna uppvisade då de verkligen tog sig tid och satt ner med barnen i leken varierade. Några pedagoger kände sig stressade i leken, då det var andra sysslor på avdelningen de upplevde var viktigare att ta itu med, de fick dåligt samvete. Andra ansåg att de tyckte det var skönt att göra andra sysslor ibland.

Andreasson och Skändlagård (2010) nämner i sin studie lekens betydelse för pedagoger, att de ofta känner att de inte har de möjligheter och förutsättningar de önskar ha för att kunna få in leken i lärandet. Detta kan enligt författarna skapa oönskade effekter bland pedagogerna, såsom ökad stress och en känsla av ofullkomlighet när det gäller såväl sin egen yrkesroll som arbetet inom barngruppen. Lpfö 98/10 menar att verksamheten skall sträva efter att främja barns lek, utveckling och lärande på förskolan. Läroplanen förordar pedagogens roll som en stödjande funktion gentemot barnen, detta är nödvändigt för att

barn skall kunna utveckla sina färdigheter och erfarenheter. Om inte pedagogens intresse eller möjlighet för lek finns, hur skall då barnen kunna lära genom leken?

Jarnesand & Löfström (2010) visar i sin studie om pedagogers delaktighet i lek, att många pedagoger ser sin roll i leken som ett störande moment för barnen, medan andra ser det som en stöttande funktion. Författarnas resultat visade genom sina intervju svar från barn, att denna stöttande funktion mera sågs som ett sätt att kontrollera hur barnen lekte. Detta kunde vara ett skäl till varför vuxna inte alltid var delaktiga i barnens lek. Ett annat skäl skulle kunna vara att pedagogerna inte uppfattade sig själva som att de hade förmågan att leka, de kände sig som lekförstörare.

Lindqvist (1996) menar att leken på förskolan prioriterats olika genom åren. Författaren nämner Henckel (1990) som påvisar att viss personal på förskolan har den uppfattningen att leken skall ha en betydande roll på förskolan, men att detta inte betyder att de aktivt behöver delta. Pedagogerna har här istället en servicefunktion, de ger barnen de materiel barnen behöver för att kunna leka och fokuserar på normer och de regler som skall gälla i leken. Då vi studerar Reggio Emilia förskolor, vill vi här inflika en studie (Svensson et.al. 2005) som behandlade pedagogers synsätt kring definitionen och synsätten av lek. Denna visade att pedagoger från Reggio Emilia förskolor ofta deltog i lek på grund av att de är vägledande för att barnen skall kunna utforska och på så sätt finna sina egna kompetenser, men att pedagoger kan ha en trygghetsfunktion även om de inte deltar i lek. Olika författare och studier visar att pedagogers förhållningssätt till lek tar sig uttryck på många olika sätt.

Skolverket (2011) visar i en kunskapsöversikt som behandlar pedagogers förhållningssätt i den pedagogiska verksamheten, ”Möten för lärande-pedagogisk verksamhet för de yngre barnen i förskolan”, att pedagoger måste reflektera kring kvaliteten i sitt eget arbetssätt. Vad författaren menar är, att en förskola som till synes har en ”bra stämning” på utsidan inte alltid är en förskola som fokuserar på barns kompetenser och lärande. Förhållningssätten är så olika ute i förskolorna, och detta påverkar barngrupperna. En liten barngrupp kan ha en känsla av styrd miljö, medan en stor barngrupp kan ge lärandet nytt liv genom att barnens kompetenser betonas.

#### 4.3.3.2 Barnsyn i lek

Ekelund (2009) menar att vuxna har val hur de vill bemöta barn i leken. Många faktorer spelar in hur vi bemöter barn, det kan vara såväl deras egna erfarenheter, som vardagliga ting, såsom verksamhetens upplägg. Vissa saker måste göras i vardagen, vilket gör att involvering i barns lek inte alltid hinns med, vuxen kraven finns där. Men författaren menar att det ändå är väsentligt att pedagogerna på förskolan kontinuerligt borde reflektera kring sin egen barnsyn, och se möjligheterna med att se lek och lärande som en helhet, som har ett värde. Leken är ju ett verktyg för inläring som skall ha ett syfte, och det är pedagogens ansvar att vägleda barnen i deras eget lärande. Sommer (2005) nämner begreppet fostranssyn, som visar hur vuxna ser på barn. Det är de vuxnas olika perspektiv på barn som bestämmer hur de ser på barn, vilken barnsyn de utvecklar. Pedagoger handlar och tolkar barns leksignaler olika beroende på vilken syn på barn de har. Sheridan et.al (2010) pekar också på pedagogens barnsyn och förhållningssätt som en viktig del i barns lärande. Det är genom pedagogens kompetens och sätt att se på barn som visar om och på vilka sätt kunskaperna om barns utveckling och lärande finns där.

Författarna visar att vilken attityd en pedagog har får avtryck i verksamheten, och leken är en stor del av denna.

Vi vill här även belysa kommunikationen som en viktig del i samspelet mellan barn och pedagoger.

Kommunikation, dialog och samspel mellan vuxna och barn bidrar till att barn får den vägledning de behöver för att utveckla sina kompetenser. Detta är viktigt för barns känsla av delaktighet och det egna lärandet. Tullgren (2003) menar att denna kommunikation i lek är en nödvändighet för att barnen skall utveckla samhällsliga normer. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) nämner kommunikation och dialog inom Reggio Emilia som ett sätt för pedagogerna att i sitt stöd och sina utmaningar gentemot barnen synliggöra och förstärka deras möjligheter till lärande. Författarna konstaterar även att det är pedagogens roll att se till att miljön och/eller föremålen på förskolan är utformade på så sätt att barnen kan utveckla sina förmågor. Knutsdotter Olofsson (2003) nämner kommunikation som en viktig faktor i barns utveckling. Hon påvisar däremot att undersökningar visar att denna kommunikation ofta sker som tillsägelser eller medling. Det författaren menar är, att samtalet mellan barnet och den vuxna blir annorlunda beroende på hur man hanterar samtalet. Är en pedagog med i barns lek blir leken gemensam, men om pedagogen vägleder barn i ett lärandetillfälle blir kommunikationen mera jämställd.

#### 4.3.3.3 Maktförhållanden i lek

Ekelund (2009) nämner pedagogens maktposition när det gäller lek och lärande. Vuxna har lärt längre tid och har mera erfarenheter än barn, därför blir detta en aktuell fråga när det gäller hur man skall vägleda barn i leken. Författaren menar att denna fråga kan ses ur olika perspektiv, en vuxens barnsyn kan ge denne övertag gentemot barnet och dess lärandevillkor, men pedagogen kan även använda sig av sin maktposition till att erbjuda och utmana barnet som vägledare.

En faktor till varför pedagogen deltar i barns lek är att förebygga eller lösa eventuella konflikter. Tullgren (2003) talar om pedagogers sätt att använda sig av inneslutande respektive uteslutande tekniker för att styra och reglera leken. När en vuxen deltar i lek spelar normer och beteende stor roll för hur saker och ting i leken antingen uppmuntras eller inte. Inneslutande tekniker använder pedagogen mot barnen när barnen leker det som är önskvärt, då uppmuntrar och uppmärksammar den vuxne det barnen leker, så att barnen märker att detta är en bra lek, och underordnar sig den vuxne. Om leken däremot innehåller icke önskvärda faktorer, till exempel att vara elak mot djur, så får pedagogen en härskande roll där tillrättavisning i varierande grad dominerar. Detta för att barnet skall lära sig vad som är normaliserande, och kan, enligt Tullgren leda till att barnen blir tvingade att leka på det ”rätta” sättet.

Sheridan et.al. (2010) nämner Emilsson, som i sin studie menar att pedagoger kan ha en maktposition gentemot barnen i deras lek, det finns en styrning från pedagog till barn, där den vuxne gärna bestämmer lekens regler och normer. På detta sätt blir barns egen medverkan och makt begränsade. Släpper pedagogerna på denna makt över barnen i deras lek, finns större möjlighet till lärande i leken, och barns delaktighet och inflytande får större utrymme. Här ser vi att dessa båda författare ser lek och makt utifrån pedagogers perspektiv som både en stoppande funktion och som ett medel för att vägleda och utmana barnen om makten används på rätt sätt.

Tullgren (2003), har i sin avhandling analyserat leken som en miljö för politisk styrning, och där fokus riktas mot leken, som utgör en artefakt i själva styrningen. Hon menar att pedagogen i sitt deltagande i barns lek har en funktion där hon övervakar barnet. Det är inte tal om en auktoritär övervakning, utan en närvaro där pedagogen kontrollerar, observerar och korrigerar icke önskvärda faktorer i leken. Denna övervakning är, enligt Tullgren ”osynlig”, men finns där ändå under den vuxnes lek med barnen. Genom denna lek får pedagogen även möjligheter till att lära mera om varje barn och deras föreställningsvärldar.

#### **4.4 Yttre faktorerers inverkan på pedagogers möjlighet till lek**

##### 4.4.1 Barngruppens storlek/personaltäthet

Nylund (2010) nämner Lidholt/ Niss, förskolepsykolog, som i sin avhandling ”Hur ser det ut i den rosade svenska förskolan?”, visar de brister som upplevs då barngrupperna, och speciellt då barngrupper med riktigt små barn, blir för stora. Lidholt beskriver hur pedagoger behöver vara närvarande i barngruppen för att skapa samhörighet och trygghet. Hon menar vidare att många pedagoger idag upplever att det saknas möjligheter för att vara närvarande i många aktiviteter på förskolan på grund av för stora barngrupper, och hur avsaknaden av bemötande påverkar speciellt små barns utveckling i det långa loppet. På detta sätt blir kvalitén lidande, och författaren nämner även personalens kompetens och professionalitet som en positiv och stödjande faktor i de brister som uppkommer. Anledningen till att barngrupperna blev större, enligt Skolverkets (2010) rapport, var dels att allt fler barn idag går i förskola än innan.

Skolverket (2010) visade att hösten 2010 var 458 000 barn inskrivna i förskolan. 2009, alltså året innan, fanns 11900 färre barn inskrivna, och även barngrupperna pekade på 220 grupper mindre detta år. En annan anledning till större barngrupper idag visade att personaltätheten försämrats, 2006 gick det 5,1 barn per personal, 2010 5,4 barn. Sommer (2005) påvisar förskolans positiva aspekter på barn, som ett utvecklande lärande. Dock beror detta på om förskolan har en bra kvalitet, och detta menar författaren kan försvagas av vissa faktorer, en av dem är personalbrist på grund av besparingar.

Vidare visade Skolverkets rapport från 2010 att det då fanns 27100 barngrupper i förskolan, och av dessa hade 4800 grupper 21 eller fler barn. 2003 hade 15% av alla grupper i förskolan enligt Skolverket 21 eller fler barn, 2011 hade detta ökat till 18 %.

Genom undersökningar av pedagogers förhållningssätt och strategier visade Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby i en rapport från Skolverket (2001) att en del pedagoger upplevde att de inte kunde bemöta barnens behov och därigenom kunna hålla en hög kvalite i barnomsorgen på grund av de stora barngrupperna. Våra reflektioner kring detta var om pedagogers upplevelser och förhållningssätt kring lekpedagogik i dagens förskola var detsamma som då denna rapport skrevs.

##### 4.4.2 Verksamhetens planering

Pape (2000) påvisar det väsentliga med att ha en bra kvalitet i det samspel som sker mellan barn och vuxna. Författaren betonar pedagogens ansvar i barns lärande, och att det inte alltid räcker att anpassa verksamheten efter hur kvaliteten skall bibehållas, kommunikation och samspel skall fungera lika väl.

Om inte pedagoger känner att de har tillräckligt med möjligheter att leka tillsammans med barnen finns det, enligt Knutsdotter Olofsson (2003) olika faktorer som kan underlätta.

Ett av det kan vara att planera verksamheten på ett sådant sätt, så att en av pedagogerna ibland enbart skall kunna fördjupa sig i leken i barngrupp. Författaren berättar om en studie som gjordes av Margareta Öhman, förskolepsykolog. Här delade förskolepersonalen upp sig i tre grupper, där var och en av pedagogerna hade ansvar för en grupp och där leken var central och pedagogen närvarande. Att ha barnperspektiv och att arbeta med samspel var en arbetsmetod. Resultaten blev att barngruppen på detta sätt blev lugnare än förut, och mera väl fungerande, barnen kände sig tryggare o.s.v. Indelning i smågrupper var en aspekt som hjälpte pedagogerna att få struktur i sin delaktighet i leken.

Jarnesand & Löfström (2010) visade i sin studie resultat som bevisade att pedagoger såg såväl personaltäthet som större barngrupper som faktorer som inverkar på deras delaktighet i lek, men att det började förändras till det positiva. Studien visade att den samverkan som rådde mellan avdelningar på förskolan hade medfört att pedagogiska diskussioner och planeringar avdelningarna emellan hade lett till utveckling och reflektion i frågan om delaktigheten i barns lek. Författarna nämner Knutsdotter Olofsson (2003), som nämner pedagogers sätt att vara delaktiga i leken i dialog och samförstånd med barnen. Det är detta, inte att övervaka eller ta över lek, som måste skapa reflektion hos pedagogerna.

## **5. Metod**

I detta avsnitt kommer vi att reodgöra för vilka metoder vi har använt i vår undersökning, hur vi har gått tillväga samt hur vi bearbetat materialet i resultatet. I en studie är det väsentligt att man är tydlig med vilka val man har gjort, varför man gjort dessa val och vad detta betyder för studien (Stukat, 2011).

### **5.1 Val av metod**

Vi har valt att använda oss av enkätundersökning som metod i vår studie. Enkätstudier är enligt Stukat (2011) en kvantitativ metod, där mätningar och eventuella observationer i en studie är neutrala och kvantifierbara. Mätningar genomförs genom att ett stort antal data samlas in som sedan analyseras och på så sätt uppkommer eventuella mönster och kategorier. Dessa mönster skall enligt den kvantitativa forskningen gälla generellt bland befolkningen. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) menar att kvantitativ forskning används för att studera saker utifrån en objektiv verklighet, att kunna mäta egenskaper och kunna sätta in dessa i olika kategorier. Vår tanke med att använda oss av en kvantitativ forskning var att vi, utifrån studier av rapporter och litteratur samt observationer av lek, ville studera de mönster som fanns när det gällde lek och pedagogens roll i den, då verkligheten visade att detta ämne var en aktuell fråga som gällde ett stort antal människor. Vår avsikt var alltså att nå fram till ett större antal människor, och det är möjligt genom en enkätundersökning, för att kunna få bättre möjligheter att kunna generalisera resultaten. Verkligheten fanns ju där och vi ville kunna sätta in resultaten från enkäten i kategorier för att få en klarhet i hur det såg ut med leken ute på förskolorna. Esaiasson et.al. (2007) menar att fördelen med en kvantitativ forskning är att det underlättar arbetet med att sammanställa fakta mellan själva datan från människor och kontexter. Vi ville kunna få ett brett spektra av resultat som skulle ge en generell bild av hur verkligheten såg ut. Stukat (2011) påvisar den negativa aspekterna med det kvantitativa sättet att arbeta, det kan bli svårt att få mera djupa sidor av resultaten



som till exempel en intervju kan ge, däremot blir möjligheterna att generalisera större genom en enkätundersökning.

Då vi planerade enkäten utgick vi från våra frågeställningar. Stukat (2011) nämner bakgrundsfrågor som inledning till enkätformuläret, här framkommer information om informanternas bakgrund. Syftet med detta är att få större bredd på resultaten, och att det underlättar vid analysen då till exempel ålder och yrkestitel kan hjälpa oss att skapa mönster. Därefter ville vi ha en blandning av strukturerade frågor samt ostrukturerade.

Björndal (2005) menar att det finns vissa hållpunkter i utformandet av en enkät. En av dem är att enkätformuläret kan innehålla såväl öppna som slutna frågor. Öppna frågor kan användas för att få mera nyanserade svar. Stukat (2011) nämner öppna frågor som så kallade ostrukturerade frågor. Fördelarna med detta är att respondenten självständigt skulle kunna utveckla sina svar, att den som skriver enkäten inte behöver avgränsa viss information samt att svaren kan utvecklas till fördel för den som bearbetar enkäten, dock inte alltid. Författaren nämner även de strukturerade frågorna, som kräver mera av enkätskrivaren. Denna form av frågor har i förväg bestämda svarsalternativ, och respondenten kan svara på de alternativ som ges. Stukat nämner även de strukturerade frågorna, så kallade slutna, som alternativ. Det är väsentligt att enkätskrivaren känner till ämnet enkäten behandlar, annars kan svaren som framkommer kanske handla om något annat än det studien skulle handla om. Vi valde att i vår studie använda oss av såväl bakgrundsfrågor som strukturerade och ostrukturerade frågor. Syftet med detta var att vi ville få en bredd på svarsresultaten, och att vi ville ge respondenterna möjlighet att både utveckla sina svar såväl som att endast kryssa i, vilket vissa kan känna tar mindre tid. Genom detta skulle vi kunna få en större svarsfrekvens ansåg vi. Vi ville motivera respondenterna genom att kortfattat beskriva bakgrunden till vår studie. Stukat (2011) nämner missivbrev som ett komplement till undersökningar, för att informera respondenterna om enkätens syften och andra uppgifter. Vårt missivbrev (bilaga 1) innehöll bland annat presentation av oss som utförde studien och enkäten, vad enkätens syfte var, vår utbildning, uppgifter om hur och när enkäterna skall lämnas in och kontaktuppgifter om någon hade eventuella frågor. Vi skrev även in i brevet att enkäterna skulle behandlas konfidentiellt, och att anonymitet rådde.

## **5.2 Urval och genomförande**

Vi valde att inrikta oss på två förskolor med samma inriktning, Reggio Emilia. Syftet att ha med samma inriktningar i studien var att kunna urskilja eventuella skillnader, likheter och mönster pedagogerna emellan, för att i nästa steg kunna kategorisera i resultaten. På vilka sätt skiljde sig de olika förskolorna åt?

Vi tillfrågade sammanlagt två rektorer som hade ansvar för två förskolor vardera. Av den ena rektorn fick vi lov att dela ut enkäten till båda förskolorna, men den andra rektorn meddelade att vi skulle dela ut den till endast en av förskolorna, anledningen till detta angav hon ej.

Den ena förskolan bestod av två enheter, dessa enheter låg precis bredvid varandra, och hade separata inhägnader, enheterna har dock samma rektor. Den ena enheten bestod av nio avdelningar, den andra fem. Samtliga avdelningar hade tre pedagoger var, med blandade yrkestitlar. Vi valde att dela ut tre enkäter till varje avdelning, detta blev allt

som allt 42 enkäter. Den andra förskolan, som låg i samma område, hade fem avdelningar. Varje avdelning bestod av tre pedagoger, och vi delade ut sammanlagt 15 enkäter där. I medföljande missivbrev angav vi när enkäten skulle samlas in, och vi hade gjort lådor med lock där respondenterna kunde lägga de färdiga enkäterna. Förskolorna var för oss inte kända sedan innan, då vi var nyfikna på hur andra förskolor ser på lek och lärande utöver de verksamheter vi hade haft vår praktik på under utbildningen, dessa bestod av naturförskola och traditionell förskola. Studien genomfördes i utkanten av en storstad, ett område där samtliga förskolor inom ett och samma närliggande område hade inriktningen Reggio Emilia. Vi hade först en tanke på att jämföra en traditionell förskola med Reggio Emilia. Så blev dock inte fallet, på grund av att begreppet traditionell förskola visade sig vara mycket svår att definiera. Vi upptäckte även att många av dessa så kallade traditionella förskolor hade inspirerats av Reggio Emilia, och därför skulle jämförelsen inte bli rättvis.

Esaiasson et.al (2007) anser att första steget i att generalisera forskningsresultat sker genom två steg. Det ena är att fastställa vilken population man vänder sig till i sin undersökning, d.v.s. vilken grupp av företeelser som skall undersökas. I vår studie vände vi oss till personal på förskolan. Det andra steget i att generalisera forskningsresultat är, enligt författarna, att avgöra vilket urval som gäller i en undersökning. Ett urval är de som undersökningen riktar sig mot, mera konkret. När det gällde vår studie vände vi oss till förskollärare, barnskötare eller annat, alltså den personalgrupp på förskolan som arbetar inom barngruppen på den aktuella avdelningen. Då vår studie var begränsad p.g.a. tid valde vi även att vända oss till avdelningar på förskolan som hade blandade åldrar, detta hade, enligt vår uppfattning, ingen relevans för vårt resultat, tvärtom skulle vi få ett bredare spektra att använda oss av. Innan enkäten delades ut skickades den ut dels som en pilotstudie, dels till en van frågekonstruktör. Esaiasson et.al (2007) menar att en pilotstudie kan vara ett tillfredsställande sätt att testa om frågorna fungerar eller inte. Att en van forskare tittar på enkäten innan den delas ut menar författarna är ett sätt att belysa och använda sig av den ”tysta kunskapen” som handlar om olika frågeformulär. Innan enkäten delades ut skickade vi den till en lärare som är expert på enkätundersökningar, och han gav oss goda råd och tips om enkäter och dess utformning. Vi mailade samt hade telefonkontakt med de aktuella förskolorna för att informera rektorerna om vårt forskningsprojekt, vad den handlade om, vilken metod vi önskade använda o.s.v. Innan dess hade vi läst rapporter, litteratur som hade relevans för det vi tänkte studera.

### **5.3 Avgränsning och bortfall**

Vi valde att avgränsa vår undersökning till två förskolor med 19 avdelningar sammanlagt. Varför vi valde enbart två förskolor berodde på att vår tid för undersökningen var begränsad. Förskolorna vi har undersökt ligger i samma område. Syftet med denna avgränsning var att vi ville undersöka de mönster i pedagogers förhållningssätt kring delaktighet i lek som fanns inte bara inom samma inriktning, utan även inom ett och samma område, med likvärdiga ekonomiska och sociala bakgrunder. Stukat (2011) menar att en negativ effekt med enkätundersökningar kan vara att bortfallen kan bli större än vid intervju undersökningar, och detta visade sig vid vår undersökning.

Då vi hade samlat in enkäterna, visade det sig att det hade skett ett visst bortfall. På den ena förskolan där vi hade delat ut sammanlagt 42 enkäter fick vi 16 svar. På den andra förskolan hade vi delat ut 15 enkäter, här fick vi in 5 svar. En av enkäterna har vi dock valt att ta bort på grund av att den var ofullständigt i fyllt, alltså sammanlagt 20 enkäter.

Vi frågade såväl pedagoger som rektorer anledningen till bortfallen, och vi fick till svar att många pedagoger var sjuka och att de inte hade tid att fylla i enkäter i december, då de hade extra mycket att göra på avdelningarna. En tredje anledning för bortfall kunde vara, tror vi, att enkäterna låg på undanskymda ställen då vi hämtade dem, de var inte synliggjorda. Vi reflekterade även kring om de öppna frågorna i enkäten var för många, kanske hade vi fått fler svar om kryssfrågorna hade dominerat. Om bortfallens orsaker nämner Stukat (2011), och benämner såväl sjukdom, bortresta personer, dåliga erfarenheter av undersökningar, rädslor av olika slag eller helt enkelt ointresse. Han visar även att det kan vara forskaren själv som orsakat bortfallen, då enkäten kan innehålla dåliga frågor.

Vi reflekterade även kring hur rektorerna behandlade enkäterna, kunde detta medföra hur bortfallen blev? På den större förskolan hade rektorn en mycket positiv uppfattning om enkäterna, och gick ut till avdelningarna med ett engagemang och intresse i informationen till pedagogerna. Hon lade samtliga enkäter i personalrummet. Därmot på den andra förskolan togs enkäterna emot med mindre entusiasm. Rektorn på denna förskola trodde inte att pedagogerna skulle vara så intresserade, och därför delade hon ut endast tre enkäter till varje avdelning, lådan som svaren skulle ligga i låg i personalrummet vid en fönsterkarm. Förhållningssätten hos rektor borde smitta av sig hos pedagogerna, och detta kunde vara ännu ett skäl till våra bortfall. Vi valde vidare att inte gå ut med påminnelse till pedagogerna, skälet till detta var så väl tidsbrist som känsla av bristande engagemang hos både rektorer som pedagoger.

Vi ansåg ändå att vi hade tillräckligt med svar för att kunna genomföra en intressant undersökning.

#### **5.4 Etiska hänsyn**

Vetenskapsrådet (2011) beskriver regler och riktlinjer för forskning. De menar att all forskning som innefattar människor skall ske på sådant sätt, att de som medverkar skall bli informerade om forskningen och att det är frivilligt att vara med eller inte. Samtycke måste ske enligt vetenskapsrådets etikregler. Vidare skall information som ges ut angående forskningsupplysningen vara av sådant språk att de som skall medverka förstår vad de skall medverka i. Väsentligt är även att informera om forskningens syfte, en plan för forskningen, frivillighet att avbryta när de själva så önskar o.s.v.

Alla som medverkade i vår studie informerades om att anonymitet rådde för respondenterna. Även de olika förskolornas identitet är anonymiserade, även om vi har beskrivit deras inriktning på olika sätt. Björndal (2005) menar att en enkät, till skillnad från t.ex. intervjuundersökningar kan vara ett bra sätt att samla information på om man vill studera mera känsliga ämnen, på detta sätt kan man få mera tillförlitliga svar.

#### **5.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

Stukat (2011) nämner reliabilitet, validitet och generaliserbarhet som metoder för att resonera och reflektera kring en studies tillförlitlighet. Hur sanna är resultaten, är de pålitliga? Det är viktigt att författaren till en studie är medveten om att alla undersökningar till viss del har brister, menar författaren. Här finns även möjlighet att diskutera hur resonemangen gick när studien var i ett startskede, och vad som sedan hände när den var färdig. Vi valde att i stort sett använda oss av originalkällor i vår studie,

men ibland kunde inte detta ske på grund av att sekundärkällorna inte gick att få tag på eller andra anledningar. Om detta nämner Stukat (2011), att författaren av en text gärna i så stor utsträckning som det är möjligt skall använda sig av originalkällan, det vill säga primärkällan. Om detta inte går finns möjlighet att använda sig av sekundärkällor, men inte för ofta.

### 5.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet nämner Stukat (2011) som studiens tillförlitlighet och noggrannhet, det vill säga hur pass bra ett mätinstrument är. I vår studie reflekterade vi kring detta, och därför vidtog vi vissa åtgärder för att öka reliabiliteten. En åtgärd var att göra pilotstudier av enkätformuläret för att upptäcka och eventuella missstolkningar av frågorna. Genom detta fick vi möjlighet att öka reliabiliteten genom att förenkla vissa frågor så att missförstånd skulle undvikas. Hur respondenten mår just den dagen hon eller han fyller i enkäten kan också medföra en låg reliabilitet, liksom om studien innehåller resultat som är felräknade. Om vi hade haft mera tid till vår studie hade vi kunnat upprepa mätningen.

### 5.5.2 Validitet

Enligt Stukat (2011) är validitet hur bra mätinstrumentet är på att mäta det man verkligen vill mäta. När det gällde vår studie var vi noga med att hela tiden fråga oss själva om det vi undersökte matchade det vi ville mäta. Vi gick åtskilliga gånger tillbaka till frågeställningarna och kontrollerade att detta skedde. Reliabiliteten är en förutsättning för validiteten. Reliabiliteten mäter tillförlitligheten och noggrannheten, och om denna inte mäter säkert så kan inte validiteten heller mätas säkert när det gäller det man vill mäta. Dessa har med varandra att göra.

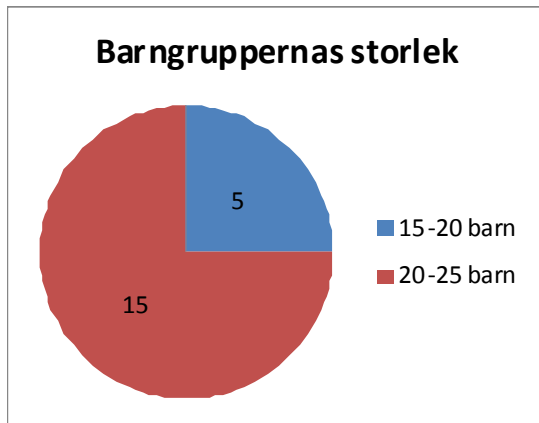
### 5.5.3 Generaliserbarhet

När en undersökning väl är genomförd bör man, enligt Stukat (2011) titta på vem eller vilka personer resultaten riktar sig till. Antingen kan det rikta sig till enbart till dem som undersökningen genomfördes för, i vårt fall pedagogerna på Reggio Emilia förskolor. Det andra alternativet är att resultaten gäller generellt bland befolkningen. Dessa två alternativ skiljer sig åt när det gäller värde, så detta är viktigt att reflektera över. Ett flertal faktorer kan påverka generaliserbarheten, enligt Stukat (2011), och en del av dessa stötte vi på i vårt arbete, såsom stort bortfall. Då vi i vår undersökning emottog endast tjugo svar från respondenterna, ansåg vi att våra resultat inte kunde gälla rent generellt bland pedagoger från Reggio Emilia förskolor. Därmed anser vi att svarsfrekvensen var för låg för att kunna generalisera resultaten. Vi hade behövt större undersökningsgrupper samt en bredare svarsfrekvens för att kunna säga att vår studie gällde allmänt. Däremot har vi i vår studie, och i våra resultat, belyst och konkretiserat frågan om pedagogers förhållningssätt kring sin delaktighet i leken på förskolan, och hoppas och tror att en hel del pedagoger ändå känner igen sig och kan reflektera kring sin roll i denna fråga, utifrån vår studie. Därför kan vår studie ändå spela roll för vissa pedagoger som en igenkännande faktor och resultaten kan fungera som en synliggörande faktor som kan vidareutveckla tankar och funderingar i ämnet.

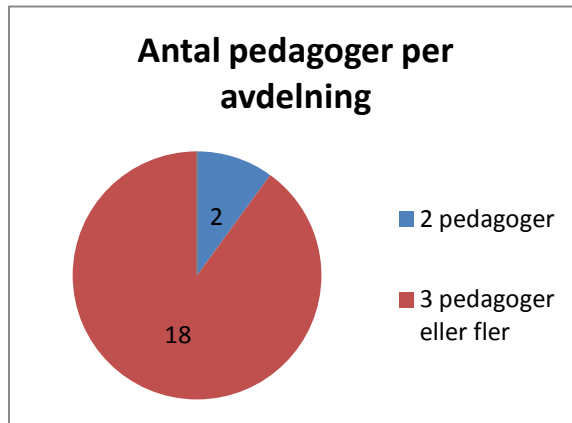
## 6. Resultatredovisning och analys

Efter att ha studerat enkätsvaren observerade vi vissa mönster som vi härmed redovisar med diagram och förklaringar. Vi väljer även att belysa resultaten av de öppna frågorna genom kategorisering i löpande text. Vi väljer att para ihop vissa figurer och frågor för att underlätta analysen och lättare kunna koppla ihop dem med vår frågeställning.

Figur 1



Figur 2

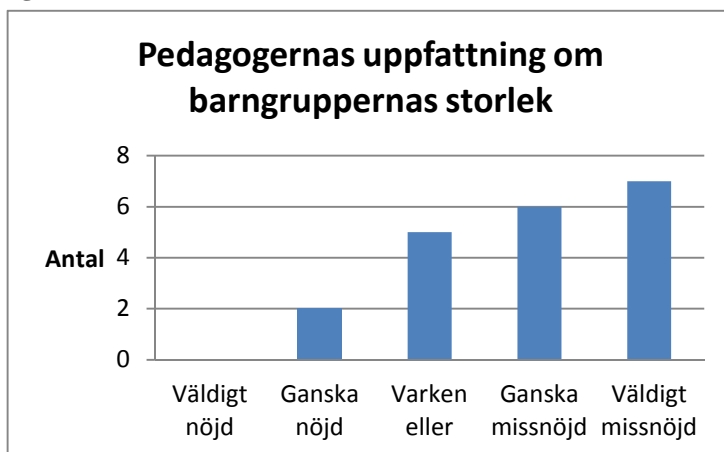


### Fråga 1 och 3

Figur 1 visar gruppstorlekarna på barngrupperna (fråga 1).

Vi kan se att majoriteten av barngrupperna bestod av 20-25 barn. Figur 2 visar antal pedagoger per avdelning, fråga 3. Majoriteten av avdelningarna består av 3 pedagoger eller fler.

Figur 3



### Fråga 2

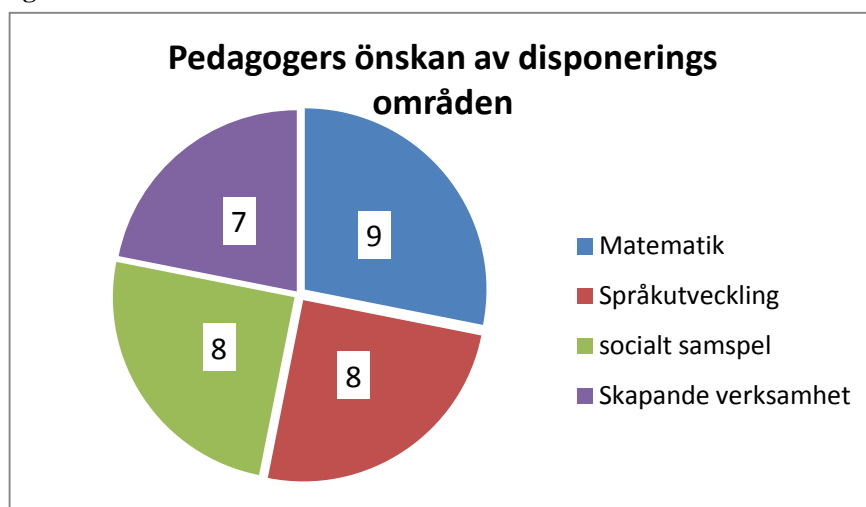
Figur 3 visar hur pedagogerna svarade på fråga 2 och hur de ser på storleken på sin barngrupp. Här kan vi se att majoriteten av pedagogerna var ganska eller väldigt missnöjda med storleken på sin barngrupp. Samtidigt visade resultaten att 5 av de svarande kryssade i svarsalternativen varken eller. 2 pedagoger var ganska nöjda medan inga alls var väldigt nöjda över storlekarna över sina barngrupper.

### Analys av fråga 1, 2 och 3

Resultatet visar att majoriteten av avdelningarna består av 20-25 barn och att avdelningarna har 3 eller fler pedagoger. Resultaten visar även ett stort missnöje över barngruppernas storlek vilket vi anser påverkar pedagogers förhållningssätt till sitt arbete och sin tillräcklighet. Samtidigt kan vi konstatera att 5 av pedagogerna inte hade någon åsikt om barngruppernas storlek och till det ställer vi oss frågande om vad detta beror på. Beror detta på ett bristande engagemang över arbetsförhållandena? Under fråga 10 kommer vi att koppla ihop dessa resultat som en möjlig faktor till pedagogers möjlighet till medverkan i barns lek.

Diagrammen visar även att två pedagoger ändå är *ganska nöjda* med barngruppernas storlek. En av dessa hade en barngrupp på 15-20, och den andra 20-25. Hur kommer detta sig att båda har samma förhållningssätt kring barngruppernas storlek, trots att det skiljer sig i storlek? Vi kopplar dessa två till fråga 4 där båda väljer lek som ett alternativ till vad de önskar vara viktigast att ägna mest tid åt, detta visar pedagogernas positiva förhållningssätt till sitt arbete. Vidare kopplar vi dessa två till fråga 11, där båda pedagogerna ser möjligheter istället för hinder när det gäller hur barngruppens storlek kan styra karaktären på sin delaktighet i lek.

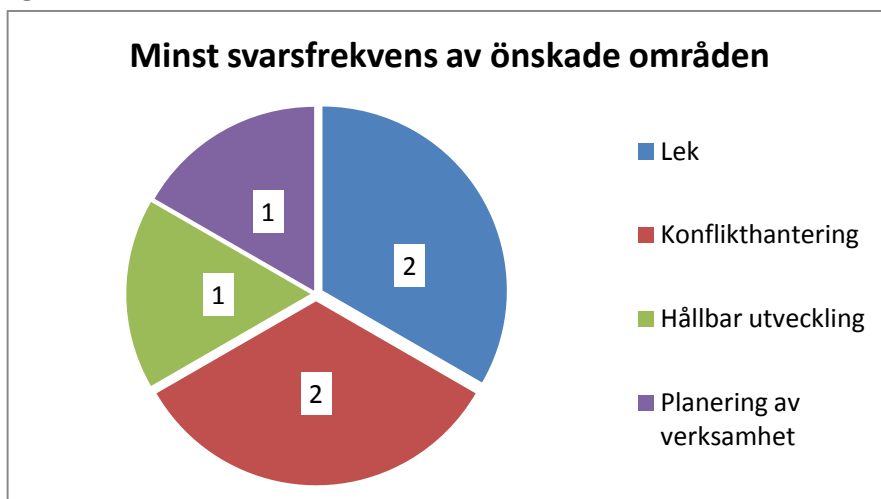
Figur 4



### Fråga 4

Figur 4 visar de mest frekventa områden som representerades av pedagogerna under fråga 4, när pedagogerna fritt fick skriva vilka områden i verksamheten som var viktigast för dem att lägga sin tid på. Resultatet visar på att matematik hade valts av 9 pedagoger, språkutveckling och socialt samspel fick 8 svar vardera. Skapande verksamhet hade 7 pedagoger valt som alternativ. Resterande områden finnes i bilaga 3.

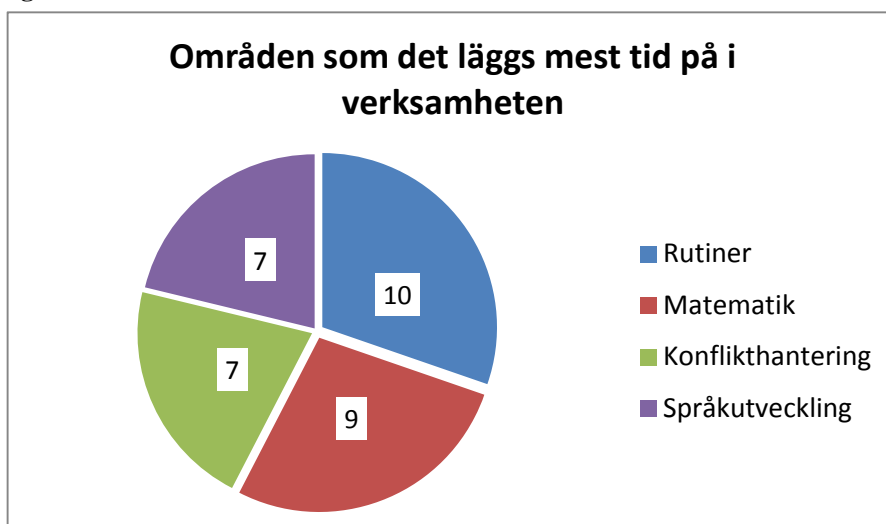
Figur 5



Figur 5 visar de 4 områden som fick minst antal svarsalternativ på fråga 4. Vi väljer att bland annat representera svarsalternativet lek som ett av områdena i detta diagram då detta är en central del i vår studie. Detta område nämndes enbart av 2 pedagoger. Ett annat svarsalternativ som vi väljer att framhäva är konflikthantering som även den fick 2 svar.

Varför vi valde att nämna konflikthantering som alternativ i diagrammet är för att under Figur 6 kunna påvisa jämförelser och mönster som vi senare kommer att analysera under rubriken analys. Andra valda svarsalternativ som visar på litet antal röster är bland annat hållbar utveckling och planering av verksamhet med 1 svar vardera. Resterande områden finnes i bilaga 3.

Figur 6

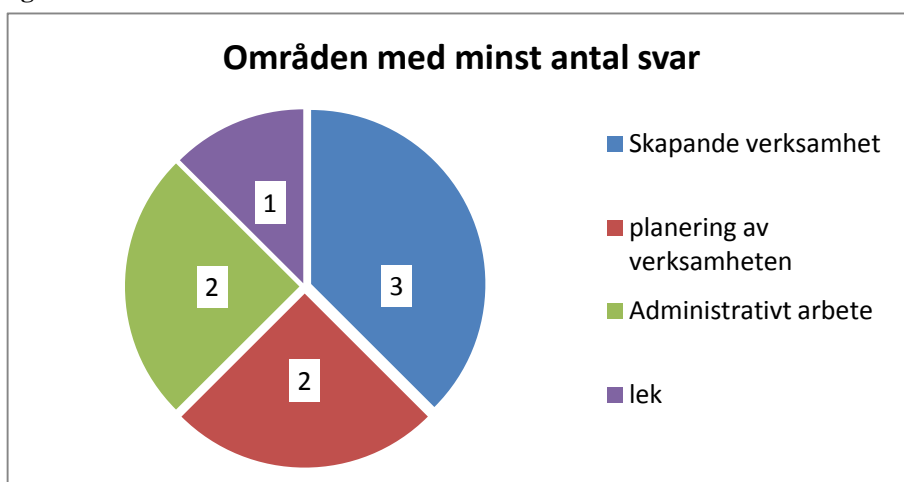


### Fråga 5

Figur 6 visar de områden som pedagogerna ansåg att de ägnade mest tid åt i verksamheten, fråga 5. Vi väljer även här att redovisa resultaten utifrån de 4 mest frekventa svarsalternativen som pedagogerna valde att belysa.

Det område som fick flest svar var rutiner (10 svar). Vi observerade att flera pedagoger valde att svara områden som praktiskt arbete, diskplockning, blöjbyte o.s.v. som de områden som det lades mest tid på i verksamheten. Därför valde vi att namnge rutiner som en samlingsrubrik då detta är återkommande inslag i förskolans vardag. Matematik var det näst största område som valdes av pedagogerna med 9 svar. Språkutveckling och konflikthantering valdes av 7 pedagoger vardera. Resterande områden finnes i bilaga 4.

**Figur 7**



Figur 7 visar de områden som fick minst antal svar under fråga 5. Skapande verksamhet valdes av 3 pedagoger och 2 svar fick planering av verksamheten samt administrativt arbete. Endast 1 pedagog ansåg att det lades tid på lek i verksamheten. Resterande områden finnes i bilaga 4.

#### *Analys av fråga 4 och 5*

Det vi såg som mest anmärkningsvärt var att leken i fråga 4 fick enbart två svar av pedagogerna, som det område de ansåg viktigast att lägga mest tid på, i fråga 5 enbart 1 svar. De svarsalternativ som dominerade var matematik, språkutveckling, konflikt hantering och skapande aktivitet. Vår analys av detta är att pedagogerna inte ser leken som en lärande möjlighet utan som en självklar del i barnens vardagliga aktiviteter. Kan det vara så att pedagogerna genom att ha planerade aktiviteter i såsom skapande verksamhet, matematik eller språkutveckling införlivar leken och i och med detta ser sig själva som tillräckligt delaktiga? Kanske beror även detta på att leken är svår att definiera och pedagogernas egna förhållningssätt blir dominerande.

Vi anser att kategorierna matematik, språkutveckling och socialt samspel är områden som det lagts mycket fokus på i styrdokumentet, vilket vi ser tydligt i pedagogernas svar på både fråga 4 och fråga 5. Däremot ser vi att det ägnas mest tid i verksamheten åt rutiner. Pedagogernas svar kring rutiner var negativt då pedagogerna ansåg att rutiner tar över deras egentliga pedagogiska ansvar. Däremot undrar vi hur det kommer sig att pedagogerna hinner med de planerade aktiviteterna så som matematik o.s.v. men inte hinner med att delta aktivt i barnens lek? Den spontana leken kräver ingen större bakomliggande planering. Det vi vill få fram är att det är flera faktorer som spelar in i



pedagogers förhållningssätt kring sin delaktighet i lek, styrdokument, inställning till lek, definitionen av lek, tidsperspektiv, barnsyn o.s.v.

### **Fråga 6**

Under fråga 6 fick pedagogerna reflektera kring innebörden av begreppet lek inom förskolan. Vissa pedagoger valde att nämna flera innebörder av begreppet. Antalet svar per kategori presenteras i parantes. De kategorier som fick flest svar var:

- Sociala aspekter (8)
- Ett redskap för lärande (6)
- Fri lek (5)
- Bearbetning av händelser och erfarenheter, att utmana barnen (2)
- Kreativitet, inhämtning av kunskap, rutiner, trygghet, stimulerande miljö, normer och värden (1)

### **Fråga 7**

Fråga 7 belyser pedagogers reflektioner kring innebörden av begreppet aktiv medverkan i barns lek. Även här valde vissa pedagoger att nämna flera alternativ till begreppet. Den deltagande faktorn låg bland de flest nämnda svaren. ”Maktposition” är ett samlingsnamn som vi valde att namnge då flera av pedagogerna syftade på aktiv medverkan som en styrande faktor. En av pedagogerna svarade vet ej på frågan, detta valde vi att inte ta med i kategorierna under.

- Aktivt deltagande i barns lek som medaktör
- Längre tidsintervall för lek med barnen
- Trygghetsfaktor för barnen
- Analys av barnens sociala relationer
- Ökad förståelse för lekens betydelse
- Underhållningsvärde
- Reflektion av pedagogers förhållningssätt i lek (fysiskt eller mentalt närvarande)
- Utveckling och vägledning av leken
- Maktposition
- Lek som lärande
- Lek där barnen bestämmer och pedagogen följer

### *Analys av fråga 6 och 7*

Syftet med att analysera fråga 6 och 7 tillsammans är att synliggöra hur pedagoger ser på begreppet lek i förskolan kontra deras egna personliga förhållningssätt till delaktighet i lek.

Sociala aspekter och fri lek var ett återkommande svarsalternativ som pedagogerna valde att skriva i fråga 6. Vi kunde konstatera att pedagogerna såg förskolan som en plats där barnen genom lek med varandra utvecklar sitt eget lärande med pedagogen som en vägledande stöd och en observant.

Det mönster som vi kunde utläsa i fråga 7 är pedagogers blandade förhållningsätt kring vad som menas med att aktivt medverka i barns lek. Vissa av dem såg på sin medverkan i leken som ett maktförhållande där observation av barnens sociala relationer rådde. Här ser vi att vissa pedagoger observerar barnen när de leker och därmed anser sig själva vara aktivt delaktiga i barnens lek. Det andra mönster vi såg var pedagogers förhållningssätt kring leken som lustfyllt lärande där pedagoger var medaktör tillsammans med barnen i lek. Här fanns även pedagoger som såg sin aktiva medverkan i samspel med barnen som ett sätt att skapa sig förståelse kring lekens betydelse, att de var med i leken sågs även som en trygghet för barnen. Det reflekterades även kring den fysiskt eller mentalt närvarande pedagogen, att de är med i leken för att barnen ska kunna ha någon vuxen att vända sig till och få stöd av.

Frågan vi ställer oss själva är hur det kommer sig att de flesta pedagoger benämner leken i förskolan som en utvecklande och lärande faktor men däremot praktiserar de inte detta i verkligheten? Hur kan leken i förskolan gå från att vara ett redskap till lärande och en social faktor till att praktiseras som en observerande övervakande aspekt?

**Figur 8**



**Figur 9**



### Fråga 8 och 9

Diagrammen ovan är resultatet av fråga 8 och 9 där vi efterfrågade hur mycket pedagogerna ansåg det var önskvärt att delta i barns lek, samt fråga 9 där pedagogerna svarade i vilket utsträckning pedagogerna ansåg att de hade möjlighet att faktiskt delta i barns lek. Svartalternativen till frågorna sträckte sig från skala 1-5, där 1 motsvarade alternativen väldigt lite och 5 var väldigt mycket.

*Figur 8* visar resultatet för fråga 8 medan *figur 9* visar resultat för fråga 9.

9 av 20 pedagoger kryssade i svarsalternativet 4, i *figur 9*. Inga pedagoger kryssade i svarsalternativ 4, i *figur 8*.

### Fråga 10

Vilka faktorer som styr pedagogers medverkan i barns lek visar vi i fråga 10. Resultaten redovisar vi nedan, som kategorier.

- Tidsbrist
- Storleken på barngrupperna
- Rutiner som måste göras
- Olika slags planeringar, raster, möten osv.
- Personalbrist
- Fokus på barn med särskilt stöd ger mindre pedagog tid till andra barn.
- Brist på resurser av olika slag.
- Överblick av barngruppen.
- Personaldynamik såsom andra kollegors attityd.
- Brist på intresse kring leken bland personalen
- Det egna förhållningssättet kring lek
- Rektors orealistiska krav på pedagogernas arbetsfördelning

#### *Analys fråga 8, 9 och 10*

Vi anser att majoriteten av pedagogerna önskar att delta i leken mer än vad de gör i verksamheten. Vi ser i *figur 8* att förhållningssätten och synen på lek är positiv och önskvärd, medan möjligheterna till lek i verkligheten är betydligt sämre vilket vi ser i *figur 9*. Detta tror vi beror på att vissa yttre faktorer påverkar pedagogernas möjligheter till medverkan i leken. Dessa faktorer redovisas som kategorier under fråga 10 där tidsbrist och barngruppens storlek dominerade i svarsalternativen.

Vi kunde även hitta ett mönster där de pedagoger som ansåg att medverkan i barns lek var väldigt mycket önskvärd, men i verkligheten ansåg de att de hade lite möjligheter till aktiv delaktighet i leken.

### Fråga 11

Nedan redovisar vi hur barngruppens storlek styr karaktären på pedagogers delaktighet i lek. Med karaktär menar vi hur pedagogers delaktighet ser ut med barngruppen storlek som en central faktor.

- För små lokaler kontra barngruppernas storlek ger negativ effekt
- Stora barngrupper framkallar stress, leken blir lidande
- Större barngrupper ger mer bevakning av pedagoger i lek
- Stora barngrupper ger fler styrda och uppdelade lekar
- Brist på tid medför mindre tid till lek
- Indelning i smågrupper ger större kvalitet och mer tid och delaktighet till leken i barngrupp
- Barngruppens storlek påverkar inte utan mera barngruppens karaktär

### *Analys av fråga 11*

Mönster som vi kunde urskilja från pedagogernas svar är följande. Många pedagoger nämnde barngrupperna som stora och lokalerna för små. Konsekvenserna av detta blev att deras delaktighet i lek ändrade karaktär. På grund av stora barngrupper, blir pedagogers delaktighet i lek ofta lidande på så sätt att leken styrs och delas upp med övervakande funktioner som följd. Vissa pedagoger ansåg att deras delaktighet i lek förändrats på grund av tidsbrist, de lekte men inte så mycket de önskat. Indelning av barnen i smågrupper såg vi att pedagogerna reflekterade över på olika sätt. Antingen kunde barngruppen delas upp för att lättare kunna bevakas, som nämnts ovan, eller så kunde indelningen leda till bättre kvalitet och mera tid till lek i barngruppen. Denna positiva inställning fann vi även i vissa svar då dessa ansåg att barngruppernas storlek inte spelar någon roll utan det var barngruppens karaktär som spelade in. Med detta menade pedagogerna att ibland kan en stor barngrupp hålla bra sams och komma överens utan vidare konflikter, medan andra gånger kunde mindre barngruppen skapa mer stress när barnen inte fungerade bra tillsammans. Då behövde pedagogerna lägga mer tid och energi på att hantera konflikter än att delta i leken. Med detta anser vi att barngruppernas storlek styr karaktären på pedagogers delaktighet i lek på olika sätt beroende på förhållningssätt och arbetsmiljö.

### **Fråga 12**

Frågan behandlar pedagogers användning av leken för att utveckla barns lärande.

- Stimulans av barnens lust för lärande genom rörelselekar (dans, rytmik, charader)
- Stimulera barns nyfikenhet genom att få in nya aspekter till leken tex. nya material.
- Att se leken som en utmaning
- Skapande aktiviteter (sång, bild, rollspel osv)
- Roliga lekar i kombination med språk och matematik
- Övervakande syfte
- Kommunikationssyfte
- Trygghetsaspekt
- Ger förslag till lek
- Ser mängden av barn som en tillgång i lek
- Tar vara på tillfällena och utvecklar barns tankar
- Användning av leken i vardagen
- Inget alls, barnen får ha fria lek utan inblandning från pedagoger

### **Fråga 13**

Under fråga 13 får pedagoger besvara om de har möjlighet att reflektera över styrdokumentens mål och lärande under arbets tid.

- 1-2 gånger i månaden
- Egen reflektion dagtid
- Nej
- Under arbetskvällar, föräldrarsamtal, pedagogiska träffar, nätverksträffar
- Vid dokumentation
- Återkoppling efter avslutad aktivitet binds ihop med styrdokumenterna

## *Analys av fråga 12 och 13*

Vi väljer att analysera frågorna 12 och 13 tillsammans då vi anser att de är beroende av varandra. Vi kan då lättare analysera pedagogers möjliga förhållningssätt till lek som lärande med styrdokumentet som stöd.

Det vi kan utläsa utifrån svarsalternativen i vår enkätundersökning är att flera svar vi fick under fråga 12 sammanföll med styrdokumentets mål på lek som lärande i förskolan, som t.e.x. stimulering, utmaning och vägledning av vuxna. Samtidigt kan vi studera i fråga 13 att pedagogerna inte anser att de har tillräckligt med tid för reflektion kring styrdokumentet under arbetstid.

Enligt vår analys från de föregående frågorna (1-11) kan vi fastställa att leken inte prioriteras i de undersökta förskolorna, detta på grund av både inre och yttre faktorer. Vid fråga 12 så svarar dock majoriteten av pedagoger att de använder leken som ett redskap för att utveckla barns lärande på flertal olika sätt. Detta överensstämmer inte med frågorna som besvarades tidigare i enkäten. Svarar pedagogerna på fråga 12 utifrån en syn på den kompetenta pedagogen som aktivt reflekterar kring barns lek och lärande? Om så är fallet, så kan detta tolkas som att pedagoger ändå är införstådda och samtidigt reflekterande kring vad styrdokumentet har att säga om lekens betydelse på förskolan, även om tiden för denna reflektion inte sker under arbetstid. Svaren från fråga 12 varierade även i stor grad, vilket visar att pedagogers förhållningssätt kring lek och lärande speglas i en mångfald av reflektioner, synsätt och uppfattningar. Detta kan isåfall gynna lekens roll på förskolan.

## **7. Slutdiskussion**

Vi väljer att i denna diskussion utgå från arbetets syfte som vi konkretiserade genom våra fyra frågeställningar:

- 1- På vilket sätt ser pedagogerna sin egen delaktighet i leken?
- 2- Vilka förhållningssätt har pedagoger när det gäller lekens betydelse i förskolan?
- 3- Vilka faktorer påverkar dessa förhållningssätt?
- 4- På vilket sätt definierar pedagogerna lek i förskolan?

Vidare kommer vi att koppla dessa med våra resultat och litteraturanalys, för att kunna anknyta. Slutligen diskuterar vi studiens resultat och dess konsekvenser för förskolans pedagogiska verksamhet. Vi väljer att i slutdiskussionen besvara frågeställningarna var för sig.

1. På vilket sätt ser pedagogerna sin egen delaktighet i leken?

I våra resultat kunde vi studera att pedagogerna önskade att delta i leken mer än vad de gör, däremot såg verkligheten annorlunda ut, det var blandade resultat som framkom. Det vi ser är att pedagogerna har en positiv inställning till sin egen delaktighet i lek som medaktör, de önskar delta i lek, men resultaten i vår undersökning bevisar att de har få möjligheter till att delta i lek. Knutsdotter Olofsson (2003) fann samma resultat i sin studie om interaktion mellan barn och vuxna, få pedagoger lekte med barnen beroende på

faktorer som stress och en känsla av alla andra ”måsten” i verksamheten. Om och hur de aktivt deltar i lek innebär för vissa att leken kombineras med lärandet och att dessa hänger ihop som en helhet. Detta finner vi stöd för i Kruse (2010) som i sina studier fann att lek och lärande hänger samman, och att det är pedagogens förhållningssätt till sin delaktighet i lek som spelar roll hur barn utvecklas. Detta fann vi intressant då vi utförde undersökning på Reggio Emilia förskolor där pedagogerna förväntas att delta i lek för att utveckla lärande.

Vi observerade vidare att majoriteten av pedagogerna hade bakomliggande orsaker till varför de deltog i lek. Vissa såg den aktiva medverkan som ett sätt att förstå lekens betydelse. Många pedagoger svarade att de hade svårt för att enbart vara neutrala medaktörer i leken, utan att blanda in sin pedagogiska roll som vägledande, reflekterande och observerande. Detta kopplar vi ihop med Knutsdotter Olofsson (2003) som menar att de vuxna måste vara delaktiga i barnens lek för att kunna hjälpa barnen att tyda de signaler och regler som existerar i leken. Barnen behöver ett vuxen stöd för att utvecklas. Samtidigt menar Knutsdotter Olofsson och Tullgren (2003) att pedagogen måste kunna släppa på sin roll som makthavare och låta barnen utveckla sin egen fantasi utan styrande moment.

Vi såg även svar som knöt an till hur pedagoger reflekterar kring sin mentala eller fysiskt närvarande faktor när de väl befinner sig i leken, vilket vi finner stöd för i Öhman och Aspelin (2001) som påtalar hur viktig pedagogens hängivenhet är i barns lek. Detta har att göra med tryggheten i sin yrkesroll, att kunna släppa kontrollen.

Pedagogerna såg även sin delaktighet i leken som ett stöd och trygghet för barnen. Detta kopplar vi ihop med Lpfö 98/10 där det förespråkas trygga miljöer som utmanar till lek. Denna trygghetsfaktor tas även upp av Knutsdotter Olofsson (2003) som menar att pedagogen måste skapa en miljö för barnen där de känner sig trygga för att på så sätt kunna släppa kontrollen till verkligheten och ty sig till fantasins värld. Svensson et.al (2009) studerade Reggio Emilia förskolor kring hur pedagogerna där ser på lek. De kom i sin studie fram till att många pedagoger inom denna filosofi deltar i lek, men även om de inte gör det så fungerar de som en trygghetsfaktor, detta på grund av att pedagogers förhållningssätt kring lek ter sig så olika.

## 2. Vilka förhållningssätt har pedagoger när det gäller lekens betydelse i förskolan?

Då vi studerade pedagogers förhållningssätt kring lekens betydelse i förskolan fann vi en direkt koppling till studiens andra frågeställningar. Pedagogers förhållningssätt och synsätt har ett starkt samband med hur de definierar begreppet lek och vilka faktorer som påverkar hur de praktiserar lek i förskolan. Yttre faktorer påverkar pedagogers förhållningssätt till synen på sin delaktigheten i leken och dess betydelse (Andreasson & Skändlagård, 2010).

Stora barngrupper, små lokaler, brist på tid och så vidare. framkallar stress och känsla av otillräcklighet hos pedagogerna (Skolverket, 2001; Nylund, 2010) och detta leder till att deras delaktighet i leken inte blir lika mycket prioriterad som de planerade aktiviteterna, så som matematik, natur, skapande verksamhet m.m. Något vi även uppmärksammade i vår studie då det gällde lekens betydelse i förskolan och pedagogers förhållningssätt var att vissa pedagoger inte såg stora barngrupper som ett störande moment kring möjligheter till deras delaktighet i barns lek. Detta kopplar vi ihop med Jarnesand & Lofström (2011) som i sin studie såg att vissa faktorer inverkade på pedagogers delaktighet i lek, såsom

stora barngrupper o.s.v, men att detta började förändras till det positiva. Vad som är orsaken till denna förändring är att många verksamheter idag börjar reflektera och samtala kring de vuxnas delaktighet i lek under pedagogiska samtal eller arbetsplatsträffar. Dessa pedagoger hade istället en positiv inställning och såg möjligheter istället för hinder. Det vi vill belysa här är att det inte är alltid yttre faktorer som spelar in på hur pedagoger reflekterar kring sin egen delaktighet i leken och dess betydelse, utan det är även pedagogers förhållningssätt och inre faktorer som påverkar hur de interagerar i leken. Skolverket (2011) benämner dessa inre faktorer som pedagogers barnsyn och detta har effekt på hur lärande sker i förskolan. Detta påtalas även av Ekelund (2009) som benämner reflekterandet kring pedagogens egen barnsyn, och att erfarenheter ofta spelar in hur de bemöter barn, pedagogen har egna val om hur de vill bemöta barn.

Våra resultat visade även att leken var en av fyra områden som fick minst antal svar då vi frågade vad pedagogerna ansåg att det var viktigast att ägna mest tid åt i verksamheten. Knutsdotter Olofsson (2003) skriver att leken är svårdefinierad och vi kopplar ihop detta med den låga svarsnivån som leken fick, som en anledning. Att definiera när lek sker och hur det sker är svår. Leken införlivas kanske som en hjälpmedel till att utveckla de kategorier som hade flest svartalternativ i vår enkätundersökning, så som matematik och språkutveckling.

Vår studie visar att leken varken prioriteras eller att det läggs särskilt mycket tid på i förskolan. Ändå svarar pedagogerna att de använder leken som metodlära för att utveckla barnen i deras lärande. Vi ser i pedagogernas svar att de kontinuerligt använder leken på olika sätt för att utveckla lärandet, dock ser vi i samma studie pedagogens avsaknad av intresse och engagemang kring lek i förskolan. Lpfö 98/10 nämner det väsentliga med att pedagogen skall främja barns utveckling på förskolan, bland annat genom lek. Användandet av lek nämns i studien som att pedagogerna stimulerar nyfikenheten och lusten för lärandet, att det används i kombination med andra ämnen, att det användes i skapande aktiviteter och så vidare. Att skapande aktivitet nämndes av många tolkar vi som att det var Reggio Emilia förskolor som vi studerade, denna filosofi ser skapande som processer som skall tas tillvara av pedagoger. Vi såg även kommunikationssyften som ett sätt för pedagogerna att använda leken för att utveckla lärandet. Språkets funktion i kombination med lekens handling för att finna barns lärande nämner Vygotskij (1995). Dialogen är ett redskap i det sociokulturella perspektivet på lek (Carlgren 1999). Vi ställer oss frågan hur pedagoger får tillräckligt med möjligheter till denna dialog, då det i studien visar att leken inte prioriteras av olika anledningar.

### 3. Vilka faktorer påverkar dessa förhållningssätt?

De faktorer som påverkade pedagogers förhållningssätt till lekens betydelse i förskolan varierade. De alternativ som dominerade var brist på resurser, såsom tid och för stora barngrupper, vilket även Skolverkets kunskapsöversikt från 2001 visade som möjliga orsaker till pedagogers bristande möjlighet till att bemöta barnens behov. Vi såg även i resultaten på denna fråga att det fanns pedagoger som ansåg att övervakning av barnen var en konsekvens av för stora barngrupper, och att detta fick avtryck i deras möjligheter att delta i lek med barnen, detta backar vi upp av Tullgren (2003) som i sin avhandling nämner pedagogers olika sätt att övervaka barn som sätt att lära mera om varje enskilt barn, men även för att förebygga konflikter. Även Skolverkets (2010) rapport visar att barngrupperna blir allt större och att personalantalet minskat senaste åren. Även

vardagliga rutiner och olika planeringar stod som möjliga orsaker, men vi såg även att kollegors attityd och rektorers orealistiska krav inverkar på hur pedagogerna förhåller sig till sin delaktighet i lek. Det kan inte alltid skyllas på anpassningen i verksamheten hur kvaliteten är. Lika viktigt är kommunikationen bland barn och vuxna på förskolan, att arbeta tillsammans i en väl planerad verksamhet, kommunicera i grupp och ha ett barnperspektiv underlättar pedagogers möjligheter att leka med barnen (Pape, 2000; Knutsdotter Olofsson, 2003). Då vi studerade Reggio Emilia förskolor, som förordar den kommunikativa dialogen, ser vi i våra resultat att pedagoger önskar disponera mycket av sin tid på det sociala samspelet om de själva fick välja.

#### 4. På vilket sätt definierar pedagogerna lek i förskolan?

Vi såg i resultatet att för många pedagoger innebar begreppet lek sociala aspekter, redskap för lärande men även fri lek.

Johansson & Pramling Samuelssons studie (beskriven av Ekelund 2009) visar vad som behövs för att lek och lärande skall äga rum. Stress, personalbrist, annorlunda barnsyn eller förhållningssätt m.m. kan medföra att lek och lärande blir åtskilda. Lärandet utvecklas och upptäcks tillsammans med andra i gemenskap (Pape, 2000).

Om den fria leken nämner Carlgren (1999), denna kan inom förskolan få följder i pedagogers förhållningssätt, kring hur leken skall hanteras. Om barn leker fritt, finns det risk för att barnen får ansvaret för leken själva utan inblandning av någon vuxen, vilket inte överensstämmer med Lpfö 98/10 som visar att leken medvetet skall användas i verksamheten för att främja lärandet. Begreppet lek definierades även som sociala aspekter, leken ses som ett sätt för barn att interagera. Då barn leker utvecklas ett socialt samspel barnen emellan. Detta sätt att kommunicera på kan så väl fungera som sätt att bearbeta erfarenheter på, utveckla symbolspråk, konflikthantering m.m. (Knutsdotter Olofsson, 2003; Eriksen Hagtvet, 2004; Vygotskij, 1995). Inom Reggio Emilia filosofin sker lek när den aktiva pedagogen är delaktig, vägledande och stöttande (Reggio Emilia institutet 2011). Våra resultat påvisade de sociala aspekterna som en definition på lek, detta kom även Svensson & Torstensson (2009) fram till i sin studie då de studerade Reggio Emilia förskolor och definitionen av begreppet lek.

Resultaten visade även att en stimulerande miljö, trygghet och kreativitet definierades i samband med lek. Lpfö 98/10 förespråkar stimulerande miljöer i förskolan för att lek och lärande skall utvecklas, där verksamheten även skall gynna barns kreativitet i lek. Detta betonas även av Pramling Samuelsson & Sheridan (2003), där författarna menar att en stimulerande miljö i förskolan skapar en trygghet där barnen kan hänga sig till leken.

### 7.1 Sammanfattning

Vi väljer här att sammanfatta vårt resultat för att förtydliga arbetets syfte och frågeställningar.

Syftet var att undersöka pedagogers förhållningssätt och på vilka sätt pedagoger i Reggio Emilia förskolor ser på sin egen delaktighet i barns lek.

Vi studerade att pedagoger önskar att delta i leken på förskolan men att de inte har så stora möjligheter till detta i verkligheten på grund av olika faktorer så som tidsbrist, personalbrist, rutiner och barngruppens storlek. Även de varierade förhållningssätt såsom



olika barnsyn, erfarenheter, syn och engagemang kring lek, samt genuint intresse och kreativitet till lek inverkade på deras deltagande i leken. Resultaten visade även på pedagogens uppfattning om begreppet aktiv medverkan i barns lek, denna syftade på lekens betydelse som trygghets faktor, lustfyllt lärande o.s.v. Vissa pedagoger kopplade även sitt deltagande i leken med sin pedagogiska roll, där de antingen kunde använda sin maktposition eller vägleda i lärandet. Även om vi undersökte Reggio Emilia förskolor, där deras filosofi säger att delaktighet i lek och vägledning skall finnas, såg vi tendenser till att leken inte används på det sätt som filosofin förespråkar.

I pedagogernas svar på till hur de använder leken för att utveckla barns lärande upptäckte vi att pedagogerna var väl införstådda med styrdokumentens krav och mål kring lek i förskolan, då pedagogernas svar var direkt sammankopplade med styrdokumentet. I resterande resultat kunde vi dock urskilja att det i praktiken såg annorlunda ut. Leken fick inte så stort utrymme i verksamheten med anledning av tidsbrist, dock såg vi att de stora ämnena så som matematik, språkutveckling, natur, skapande o.s.v. fick större uppmärksamhet.

Vi studerade även att pedagogen hade svårt att definiera begreppet lek i förskolan och vi kopplar detta med pedagogernas förhållningssätt till lek. Många pedagoger definierade detta begrepp i samband med sociala aspekter såsom deltagande i samspel med andra. Den fria leken fick också många kopplingar med begreppet lek i förskolan, detta tolkar vi som att pedagogerna ser denna typ av lek som en del i lek och lärande, däremot har deras förhållningssätt att göra med hur detta praktiseras i verkligheten.

## 7.2 Slutord

Studiens relevans för läraryrket och den pedagogiska verksamheten.

Lekens betydelse har idag fått stor uppmärksamhet ute på förskolorna, och styrdokumentet förespråkar pedagogens aktiva roll i samspel med barnen för att bilda en helhet och en mening i lärandet. Därför är det väsentligt att leken och pedagogers förhållningssätt kring den reflekteras och diskuteras över, men även problematiseras så att pedagoger kan se lek ur många perspektiv och få nya synvinklar på den som redskap i verksamheten. Denna studie kan vägleda pedagoger och oss själva när det gäller att använda leken som en självklar del i verksamheten. På vilka sätt vi använder oss av lek är relevant, som varje pedagog och verksamhet borde reflektera över för att leken skall kunna utvecklas ytterligare. Detta arbete har varit givande för oss som blivande pedagoger för att synliggöra våra egna roller och förhållningssätt till leken och dess betydelse inom förskolan. Vi anser att det i förskolor idag ofta fokuseras på vad och hur barn leker och med vilka andra barn de leker med, men sällan på pedagogernas egna delaktighet och roll i leken. Genom denna studie vill vi belysa hur viktig pedagogens delaktighet och förhållningssätt är i alla delar i verksamheten, för att bilda en helhet kring lekens betydelse. Vi kommer att bära med oss denna slutsats så att vi kan föra möjligheterna med lekens betydelse på förskolan vidare, och se de hinder som finns som utmaningar att reflektera över och belysa.

## Referenslista

- Andreasson, M. & Skändlagård, M. (2010) ”*Lekens betydelse för lärandet i skolans tidigare år*” Examensarbete, Göteborg, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen. Hämtad (2011-12-03) från:  
[http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24228/1/gupea\\_2077\\_24228\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24228/1/gupea_2077_24228_1.pdf)
- Andersson, J. & Rosenqvist, E. (2011). *Pedagogers förhållningssätt till leken Ur barns. Perspektiv*. Examensarbete, Högskolan Kristianstad, Sektionen för Lärarutbildning. Hämtad (2011-11-25) från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-7753>
- Barnverket (2011). Hämtad (2011-11-30) från:  
<http://www.barnverket.nu/pdf/medicinskaargumentartikel.pdf>
- Bjoerndal, Cato R.P. (2005). ”*Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning.*” Liber AB. Stockholm.
- Carlgren, I. (1999) ”*Miljöer för lärande*”. Studentlitteratur. Lund.
- Claesson, S. (2007). ”*Spår av teorier i praktiken*”(2 rev. och utök. uppl.). Studentlitteratur. Lund.
- Debattartikel (2012), ”*Vi vill sluta ljuga om barnen har det bra*”. Hämtad.(2011-12-03) från: <http://www.gp.se/nyheter/debatt/1.789895-vi-vill-sluta-ljuga-om-att-barnen-har-det-bra>
- Egidius, H. (1999). ”*Pedagogik för 2000-talet*”. Bokförlaget Natur och Kultur. Stockholm.
- Eriksen Hagtvet, B. (2004). ”*Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*”. Bokförlaget Natur & Kultur. Stockholm.
- Ekelund, G. (2009). ”*Barnet och leken*”. Sveriges Utbildningsradio AB. Stockholm.
- Esaiasson, P. ; Gilljam, M. ; Oscarsson, H.;Wängnerud, L. ( (2007). ”*Metodpraktikan*”. Norstedts juridik AB. Stockholm.
- Forssell, A. (2005). ”*Boken om pedagogerna*”. Liber AB. Stockholm.
- Förskolenätet (2011). Hämtad ( 2011-12-20) från:  
[http://www.forskolenatet.se/?page\\_id=34](http://www.forskolenatet.se/?page_id=34).
- Hangaard Rasmussen, T. (1993). ”*Den vilda leken*”. Studentlitteratur AB. Lund.
- Jarnesand, A. & Löfström, G. (2010). ”*Pedagogers delaktighet i leken på förskolan- en studie om pedagogers medverkan och inställning till lek ur såväl vuxen- som barnperspektiv*”. Examensarbete, Göteborg, Göteborgs Universitet. Sociologiska institutionen.  
Hämtad (2011-12-18) från:  
[http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26001/1/gupea\\_2077\\_26001\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26001/1/gupea_2077_26001_1.pdf)

Johansson, S. & Lindgren, S. (2007). *Lekens betydelse för barns lärande och utveckling- En studie av pedagogers och barns syn på fri lek i förskola och skola*. Examensarbete, Göteborg, Göteborgs Universitet, Sociologiska institutionen.  
Hämtad (2011-12-15) från: <http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/9768/1/HT07-2611-048.pdf>

Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *"I lekens värld"*. Liber AB. Stockholm.

Kruse, M. (2010). "Titta närmare på leken." *Förskolan- Lärarnas nyheter*. 2010-04-20.  
Hämtad (2011-12-05) från: <http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2010/04/21/titta-narmare-pa-leken>

Lindqvist, G. (1989). *"Från fakta till fantasi - om temaarbeten utifrån skapande ämnen och lek"*. Studentlitteratur. Lund.

Lindqvist, G. (1996). *"Lekens möjligheter"*. Studentlitteratur . Lund.

Nylund, M. (2010). *"Hur ser det ut i den rosade svenska förskolan?"* Pedagogiska magasinet- Lärarnas nyheter. 2010-05-06  
Hämtad (2011-11-27) från: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2010/05/07/hur-ser-ut-rosade-svenska-forskolan>

Pape, K. (2000). *"Social kompetens i förskolan"*. Liber. Stockholm.

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *"Det lekande, lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori"*. Liber AB. Stockholm.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan S. (1999). *"Lärandets grogrund"*. Studentlitteratur.Lund.

Reggio Emilia institutet (2011). Hämtad (2011-11-18) från: [www.reggioemilia.se](http://www.reggioemilia.se)

Sheridan, S.; Pramling Samuelsson, I.; Johansson, E. (2010). *"Förskolan- arena för barns lärande"*. Stockholm. Liber.

Skolverket (2000). *"Barns samlärande- en kunskapsöversikt"*. Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson (2000). Hämtad (2011-12-14)  
från: <http://sp.lhs.se/kurshemsidesdokument/Z110020081/dokument/pdf778.pdf>

Skolverket (2001). *"Strukturella faktorer och pedagogisk kvalite i barnomsorg och skolan en kunskapsöversikt"*. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.  
Hämtad (2011-11-18) från: [www.skolverket.se/publikationer?id=829](http://www.skolverket.se/publikationer?id=829)

Skolverket (2010). *"Allt fler stora barngrupper i förskolan."*  
Hämtad (2011-11-19) från:  
[http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/arkiv\\_pressmeddelanden/2011/allt-fler-stora-barngrupper-i-forskolan-1.127557](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/arkiv_pressmeddelanden/2011/allt-fler-stora-barngrupper-i-forskolan-1.127557)

Skolverket. (2011). Johansson, E. ”Möten för lärande-pedagogisk verksamhet för de yngre barnen i förskolan En kunskapsöversikt”.

Hämtad (2011-11-28) från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1830>

Sommer, D. (2005). ”Barndomspsykologi - Utveckling i en förändrad värld”. Andra reviderade upplagan. Stockholm: Runa förlag.

Svensson, M. & Torstenson, L. (2009) ”Pedagogers definition och syn på lek- en enkätstudie inom två pedagogiker.” Examensarbete, Göteborg, Göteborgs Universitet, Sociologiska institutionen. Hämtad (2011-12-01) från:

[http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/21617/1/gupea\\_2077\\_21617\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/21617/1/gupea_2077_21617_1.pdf)

Stukat, S. (2011). ”Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap”. Studentlitteratur. Lund.

Tullgren C. (2003). *Den välreglerade friheten - Att konstruera det lekande barnet.*

Doktorsavhandling i pedagogik, Malmö Högskolan, Lärarutbildning. Hämtad (2011-11-23) från:

[http://dspace.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/7828/valreglerade\\_friheten.pdf?sequence=1](http://dspace.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/7828/valreglerade_friheten.pdf?sequence=1)

Utbildningsdepartementet (1998 reviderad 2010). Läroplan för förskolan, Lpfö 98/10. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådets regler och riktlinjer (2011). Hämtad (2011-11-30)

från: <http://codex.vr.se/manniska2.shtml>.

Vygotskij, L.S. (1995) ”*Fantasi och kreativitet i barndomen*”. Bokförlaget Daidalos AB. Göteborg.

Öhman, M.; Aspel, W. (2001). ”*Lekfull närvaro*”. Runa Förlag AB. Stockholm.

## **Bilaga**

### **Bilaga 1**

### **Missivbrev**

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

#### **Till dig som valts ut att ingå i vår studie om lek i förskolan**

Våra namn är Anna och Maral och vi studerar vid sista terminen på lärarprogrammet vid Göteborgs universitet.

Den inriktning vi har är var Barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling (BAUN). En av delkurserna hette Lek, kreativitet och lust att lära (LBU 210, -15 hp), och det var inom ramen för denna kurs som vårt intresse för barns lek väcktes. Därför har vi valt att i vår C-uppsats studera pedagogers uppfattning om lek i förskolan och vilka faktorer som påverkar pedagogers syn på delaktighet i leken.

Den enkät som finns som bilaga till detta brev är helt anonym. Ditt deltagande är givetvis helt frivilligt, men för att vi ska kunna ge en rättvisande bild av hur pedagoger i förskolan uppfattar lek är det av stor betydelse för oss att Du besvarar enkäten.

Vi kommer att samla in enkäterna den \_\_\_\_\_december,\_\_\_\_\_. Vi är tacksamma om Ni vill lägga de besvarade enkäterna i bifogad låda.

Vid frågor kan ni nå oss på:

Anna Sörlin Fransson,

E-post: [REDACTED]

Nr: [REDACTED]

Maral Mousapour,

E-post: [REDACTED]

Nr: [REDACTED]

Tack på förhand för din medverkan!

*Anna & Maral*

## Bilaga 2

## Enkät

### BAKGRUNDSVARIABLER

Utbildning:

Förskollärare

Barnskötare

Annat \_\_\_\_\_

Född:

\_\_\_\_\_ (årtal)

Antal verksamma år i förskolan:

\_\_\_\_\_ år

---

1. Hur stor är den barngrupp du arbetar i?

5-10

10-15

15-20

20-25

25 <

2. Vad anser du om storleken på din barngrupp?

Väldigt nöjd

ganska nöjd

varken eller

ganska missnöjd

väldigt missnöjd

3. Hur många heltidstjänster finns det i barngruppen?

1 pedagog

2 pedagoger

3 pedagoger eller fler

Annat \_\_\_\_\_

4. Vilka områden i verksamheten anser du vara viktigast att ägna mest tid åt, om du själv hade fått välja? Skriv 3-5 områden i fallande ordning där den första är viktigast för dig och den sista är minst viktigt.

---

---

---

---

---

5. Vilka områden ägnas det mest tid åt i verksamheten?

Skriv 3-5 områdena i fallande ordning där den första är viktigast för dig och den sista är minst viktigt.

---

---

---

---

---

6. Vad innebär begreppet lek inom förskolan enligt dig?

---

---

---

---

---

7. Vad innebär begreppet aktiv medverkan i barns lek för dig?

---

---

---

---

---

8. I vilken utsträckning anser du att det är önskvärt att medverka i barnens lek? Använd dig av skala 1-5 där 1 är *väldigt lite* och 5 är *väldigt mycket*.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

9. I vilken utsträckning anser du att du har möjlighet till att aktivt delta i barnens lek? Använd dig av skala 1-5 där 1 är *väldigt lite* och 5 är *väldigt mycket*.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

10. Vilken eller vilka faktorer styr dina möjligheter till medverkan i barnens lek? Utveckla gärna ditt svar.

---

---

---

---

---

11. På vilket sätt styr barngruppens storlek karaktären på din delaktighet i barnens lek?

---

---

---

---

---

12. På vilka sätt använder du leken för att utveckla barns lärande?

---

---

---

---

---

13. Vilka möjligheter till reflektion av styrdokumentens mål och lärande anser du finns under arbetstid? Utveckla gärna ditt svar.

---

---

---

---

---

*Tack för er medverkan!*



### Bilaga 3

#### Fråga 4

#### Pedagogers önskan av disponerings områden

(Områden)	(Antal)
Matematik	9
Språkutveckling	8
Socialt samspel	8
Skapande verksamhet	7
Demokrati	4
Utelek	4
Genus	3
Konflikthantering	2
Lek	2
Egen planerings tid	2
Normer och värden	2
Förstärkning av barns självkänsla	2
Stimulans av nyfikenhet	1
Verksamhets planering	1
Tematiskt arbete	1
Föräldrar kontakt	1
Hållbarutveckling	1
Rytmik	1

## Bilaga 4

### Fråga 5

Områden som det läggs mest tid på i verksamheten

(Områden)	(Antal)
Rutiner	10
Matematik	9
Språkutveckling	7
Konflikthantering	7
Socialt samspel	5
Lösa vakanser	4
Skapande verksamhet	3
Administrativa arbeten	2
Planering	2
Hållbarutveckling	1
Lek	1
Normer och värden	1
Inflytande och delaktighet	1
Arbete över avdelningar	1