



Utvecklingsmöjligheter i den fria leken i förskolan -

En litteraturanlys om vilka kompetenser forskning
menar att barn ges möjlighet att utveckla i den fria
leken i förskolan



Amanda Ljunggren och Malin Brorsson
Förskolläraryrket

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Kurs:	LÖXA1G
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT/2014
Handledare:	Kerstin Signert
Examinator:	Niklas Pramling
Kod:	VT14-2920-061

Nyckelord: Lek, förskola, utveckling, kompetens

Abstract

Syftet med denna undersökning var att synliggöra och sammanställa vetenskapliga forskningsresultat. Detta för att tillfredsställa det behov som finns av att sammanställningar av detta görs, för att det ska bli enklare för pedagoger i förskolan att få kontroll över kunskapsläget. Vidare hade vi som avsikt att få en djupare förståelse inom det område vi har undersökt. Det vi har sammanställt i vår litteraturanalys är vad forskningen säger om vilka kompetenser barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan. I vår litteraturanalys har vi valt att använda en kvalitativ metod eftersom vi har haft en strävan efter att beskriva, förstå, tolka och förklara de forskningsresultat som finns inom vårt problemområde. Vi inledde vår analys med att söka efter relevanta forskningsstudier för vårt problemområde i tre olika databaser. Därefter valde vi ut studier utifrån titel, för att efter detta urval studera studiernas abstract och då göra ytterligare ett urval innan vi påbörjade inläsningen. De forskningsstudier vi ansåg var relevanta för vårt problemområde analyserade vi sedan för att finna svar på vilka kompetenser barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan. Utifrån de studier vi har analyserat kan vi konstatera att barnen i den fria leken i förskolan ges möjlighet att utveckla förhandlingskompetenser, sin kommunikativa förmåga, sin förmåga att kunna ta andras perspektiv, kompetensen att urskilja fenomen och behärska dem samt kompetensen att utveckla nya idéer.

Förord

Vi som har skrivit denna litteraturanalys heter Amanda Ljunggren och Malin Brorsson och vi läser sjätte terminen på Förskolläraryrket på Göteborgs universitet. Under arbetets gång har vi upplevt både positiva och negativa känslor. Positiva i den bemärkelsen att vi känner att vi lärt oss mycket nytt, både vad gäller vårt problemområde men också om att göra ett mindre forskningsarbete. Vidare har vi positiva upplevelser av vårt samarbete då detta har fungerat väldigt bra. Det goda samarbetet har underlättat arbetet på många sätt. Under tidens gång har vi även upplevt negativa känslor då vi stött på vissa oförväntade händelser samt då vi känt av tidspressen.

Vi vill tacka vår handledare, Kerstin Signert, för att hon gett oss snabb respons då vi kontaktat henne och många goda råd under arbetets gång. Vidare vill vi tacka våra sambos som har gjort det möjligt för oss att sitta hemifrån och skriva ostört, samt att de stöttat oss på vägen.

Göteborg 2014-05-18

Amanda Ljunggren och Malin Brorsson

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Förtydliganden av begrepp	1
1.1.1	Pedagoger	1
1.1.2	Lek	2
1.1.3	Fri lek	2
2	Syfte och problemformulering	3
3	Inventering av problemområdet	4
3.1	Olika forskares och teoretikers syn på leken	4
3.1.1	Friedrich Fröbel (1782-1852)	4
3.1.2	Maria Montessori (1870-1952)	4
3.1.3	Jean Piaget (1896-1980)	5
3.1.4	Lev Vygotskij (1896-1934)	5
3.2	Framväxten av lekens ökade fokus i förskolan	5
4	Teoretisk anknytning	9
4.1	Sociokulturellt perspektiv	9
4.2	Centrala begrepp inom det sociokulturella perspektivet	9
4.2.1	Mediering	9
4.2.2	Internalisering	10
4.2.3	Den proximala utvecklingszonen	10
4.2.4	Intersubjektivitet	11
4.3	Val av teoretiskt perspektiv	11
5	Design och metod	12
5.1	Kvalitativ studie	12
5.2	Tillvägagångssätt	12
5.3	Avgränsningar	14
5.4	Urval	14
5.5	Analys av forskning	15
5.6	Reliabilitet	15
5.7	Validitet	16
5.8	Etiska aspekter	16
5.9	Metoddiskussion	17
6	Resultatredovisning	18
6.1	Använda forskningsstudier	18
6.2	Urskilja fenomen och behärska dem	18
6.3	Utveckla nya idéer	19
6.4	Förhandlingskompetenser	19
6.5	Kommunikativ förmåga	21
6.6	Perspektivtagning	21
6.7	Koppling till det sociokulturella perspektivet	21
6.8	Slutsats	22
7	Slutdiskussion	23
7.1	Vidare forskning	25
7.2	Avslutning	25
8	Referenser och referenslista	27

1 Inledning

Vi har i denna litteraturanalys valt att fördjupa oss kring vilka kompetenser barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan. Tullgren (2004) hävdar att lek är ett område som det finns mycket forskning inom, vilket även vi kan konstatera utifrån de erfarenheter vi fått under vår utbildning. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) skriver att mängden resultat inom den utbildningsvetenskapliga forskningen ständigt ökar, vilket de påstår gör det svårt för enskilda pedagoger att ha kontroll över kunskapsläget. Eftersom förskollärares arbete idag ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800, kap 1, 5§) ska förskollärare hålla sig uppdaterade kring resultat inom den utbildningsvetenskapliga forskningen. Eriksson Barajas et al. (2013) påstår att detta krav på förskollärare, tillsammans med den stora mängden forskningsresultat, gör att det finns ett stort behov av att vetenskapliga studiers resultat sammanställs på ett systematiskt sätt.

I förskolans läroplan framgår det tydligt att leken är viktig för barns utveckling och lärande. Det nämns bland annat att barnen i denna kontext kan utveckla sin inlevelseförmåga samt sin förmåga att kommunicera och samarbeta (Skolverket, 2010). Då förskolans läroplan är ett styrdokument har pedagogerna i förskolan i uppdrag att sträva mot målen som finns i denna. Det är därför viktigt att pedagogerna arbetar medvetet med leken och att främja denna. Liksom i förskolans läroplan har leken under vår utbildning haft stort fokus. Vi har bland annat tillägnat oss kunskap om att barn genom den fria leken utvecklar många kompetenser och har därför fått en positiv bild av leken. De positiva erfarenheter vi har fått av vad leken kan bidra med gällande barns utveckling och lärande gjorde att vi blev intresserade av att fördjupa oss kring den fria leken och mer specifikt på *vilka* kompetenser barn ges möjlighet att utveckla i denna kontext.

Vår förhoppning då vi skrev denna litteraturanalys var att få en fördjupad kunskap kring den frågeställning denna litteraturanalys behandlar, samt att den ska göra det enklare för förskollärare att uppdatera sig om kunskapsläget.

1.1 Förtydliganden av begrepp

Vi har nedan valt att förtydliga begreppen *pedagoger*, *lek* och *fri lek*. Detta eftersom vi menar att dessa begrepp kan få olika innebörd beroende på vem som tolkar dem, och vi vill därför tydliggöra vad *vi* menar då vi använder dessa begrepp.

1.1.1 Pedagoger

Ett förtydligande vi vill göra är att vi i vår slutdiskussion kommer benämna all personal i förskolans verksamhet som pedagoger. Det vill säga att vi menar både förskollärare, barnskötare och lärare då vi använder detta begrepp. Detta eftersom vi inte ser personalens utbildning som relevant i förhållande till det vi undersöker. Vi vill dock påpeka att vilken nivå av utbildning man har kan påverka hur väl man kan genomföra sitt arbete i verksamheten.

1.1.2 Lek

Många forskare är eniga om att lek är ett svårdefinierat begrepp (Pape, 2002, Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Lillemyr, 2002; Knutsdotter Olofsson, 1987, Löfdahl, 2002). Pape (2002) jämför svårigheten i att definiera begreppet lek med att det är lika svårt som att fånga såpbubblor. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) förklarar att man bör se lek som bestående av en variation av många innebörder som tillsammans bildar en helhet. Detta tolkar vi som att det finns en så stor mängd definitioner av vad lek är för något, att denna stora variation av definitioner tillsammans får förklara vad lek är. Lillemyr (2002) har försökt att sammanställa flera olika forskares definitioner av vad lek är. Resultatet blev bland annat att lek är en aktivitet som är frivillig och som barnen själva tar initiativ till att delta i, att lek är "som om" och att den befinner sig utanför den verkliga världen, att det är en förberedelse för vuxenlivet, att det är en lustbetonad och nöjesfylld aktivitet med mera. Hans slutsats efter sitt försök att sammanställa olika forskares definitioner av vad lek är var att det inte finns några allmängiltiga drag. Knutsdotter Olofsson (1987) förklarar att begreppet lek är svårdefinierat och påpekar att detta beror på att definitionen blir olika beroende på vilket teoretiskt perspektiv man har, vilken syn man har på lekens roll i barns utveckling samt hur man föreställer sig hur och varför leken uppstår. Även Löfdahl (2002) tar upp att leken inte är ett entydigt begrepp och påstår att det beror på att leken i olika tider betraktats olika och att den kan studeras utifrån olika fokus. Några studerar grupper eller individer, några studerar kroppen, några beteende och tänkande, andra studerar erfarenheter eller språket och så vidare.

Intressant att nämna tycker vi också är hur Nationalencyklopedin förklarar begreppet lek. Det gör de på följande vis: "**lek**, verksamhet som sker "som om", låtsasverksamhet. Lek förekommer både bland människor (särskilt barn) och bland högre stående djur" (Swahn & Knutsdotter Olofsson, 2014).

1.1.3 Fri lek

Vi upplever att många forskare använder sig av begreppet fri lek i sina forskningsresultat, men någon specifik förklaring av detta begrepp ger de sällan. Genom att läsa forskarnas studieresultat anser vi dock att det i dessa är tydligt att den fria leken avser lekar som inte är styrda av de vuxna, pedagogerna, utan att dessa initieras och styrs av barnen själva. Då vi sökt efter en specifik definition av begreppet fri lek har vi funnit detta i Ivarssons (2003), Lillemyrs (2002), Åms (1986) och Knutsdotter Olofssons (1996) texter. De definierar samtliga begreppet fri lek som den självinitierade leken, det vill säga att den bygger på barnens initiativ och styrs av dem själva. Det är även detta vi anser att fri lek innebär då vi använder begreppet i vårt arbete. Viktigt att påpeka är också att Lillemyr (2002) bland andra förklarar att det finns många olika typer av lekar, så som till exempel regellek, rollek, konstruktionslek med mera, och att vi i detta arbete menar att fri lek innefattar alla dessa sorters lekar.

2 Syfte och problemformulering

Som nämnts i inledningen har förskollärare i uppdrag att hålla sig uppdaterade kring resultat inom den utbildningsvetenskapliga forskningen. Detta krav, tillsammans med att mängden forskningsresultat inom detta forskningsfält ständigt ökar, gör det svårt för förskollärare att kunna utföra sitt uppdrag (Eriksson Barajas et al., 2013). Eftersom Eriksson Barajas et al. (2013) hävdar att det finns ett behov av att vetenskapliga studier sammanställs på ett systematiskt sätt, samt att Tullgren (2004) påstår att lek är ett välbeforskat område, ansåg vi att det var viktigt och passande att göra en sammanställning inom forskningsområdet lek. Syftet med denna undersökning är därför att synliggöra och sammanställa vetenskapliga forskningsresultat för att på så sätt tillfredsställa behovet av att sammanställningar av detta görs så att det blir enklare för pedagoger i förskolan att få kontroll över kunskapsläget. Vidare har vi som avsikt att med denna undersökning få en djupare förståelse för de kompetenser barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan.

Vår forskningsfråga lyder:

Vad säger forskningen om vilka kompetenser barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan?

3 Inventering av problemområdet

Under årens lopp har ett flertal teorier formulerats rörande vad lek är och vilken betydelse den har för individens utveckling (Hwang & Nilsson, 2011). I detta avsnitt kommer vi att redogöra för vad olika forskare och teoretiker har haft för syn på leken och dess betydelse. Vidare kommer vi göra en historisk tillbakablick där vi redogör för vilken plats leken har haft samt hur man har sett på leken under olika tidsperioder. Det är en stor mängd människor, teorier, forskning med mera som varit med och påverkat var vi befinner oss idag vad gäller synen på lekens betydelse för barns utveckling och lärande. Vi vill därför påpeka att vi, i avsnittet nedan, avgränsat oss och enbart nämnt de personer och de teorier som vi, då vi undersökt vårt problemområde, upptäckt är ständigt återkommande.

3.1 Olika forskares och teoretikers syn på leken

I rubrikerna nedan redogörs den syn Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Jean Piaget och Lev Vygotskij hade på leken.

3.1.1 Friedrich Fröbel (1782-1852)

Friedrich Fröbel var en tysk pedagog som år 1840 lät grunda lek- och sysselsättningsanstalter i Tyskland, vilka han kallade för Kindergarten. Dessa skulle senare komma att få stort inflytande över den svenska förskolans utveckling (Lundgren, 2010; Lindqvist, 1996). Fröbel hade en syn på leken som fri från vuxnas krav och påverkan, där lek och arbete sågs som två skilda aktiviteter (Löfdahl, 2002). Vidare påstod han att leken är viktig då den är vägen till att bygga kunskap och barns naturliga sätt att uttrycka sig genom (Jensen & Harvard, 2009, Lindqvist, 1996). Han såg leken som den mest rena och andliga produkten i förskoleåldern där barnet utvecklas fysiskt, andligt och moraliskt, samt att den gav glädje, frihet och tillfredsställelse (Lindqvist, 1996).

3.1.2 Maria Montessori (1870-1952)

Den italienska läkaren Maria Montessori lyfte fram barnets naturliga utveckling och biologi som grund för barnets agerande. Utifrån detta kommer begreppet ”känsliga perioder” att bli centralt i hennes pedagogik. Barn intresserar sig enligt Montessori för olika aktiviteter i olika åldrar (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Signert (2012) förklarar att Montessori hade en syn på leken som barns arbete, eftersom det är genom leken som barnet lär sig. Leken skulle därmed ses som lika betydelsefull som vuxnas arbete. Vidare beskriver Signert (2012) att Montessori ansåg att leken behövdes för att barn skulle förstå sin omvärld och för att självständigt utvecklas fysiskt och psykiskt. Att barnen utvecklar sin självständighetsutveckling i lek innebär bland annat ett synsätt där man inte ska hjälpa barnet med något som det kan klara av själv. Detta eftersom all onödig hjälp hindrar barnet i dess utveckling att träna färdighet och förmågor.

3.1.3 Jean Piaget (1896-1980)

Jean Piaget var en schweizisk man som ursprungligen var biolog, men utvecklade sedan ett stort intresse för psykologi och filosofi. Hans teori om kognitiv utveckling lägger stor vikt vid att beskriva och förklara hur barn på olika nivåer i sin mognad tillskriver sig kunskap och erfarenheter, vilket även kan ses som lärande (Säljö, 2010; Lillemyr, 2002). Piaget hävdade att den kognitiva utvecklingen sker i stadier, och att dessa stadier sker i en bestämd ordningsföljd för alla människor (Lillemyr, 2002). Knutsdotter Olofsson (1987) beskriver att enligt Piaget sker barnets anpassning (adaption) till omvärlden genom två delprocesser, som förutsätter varandra; assimilation och ackommodation. Med assimilation förklarar Piaget att människan tar in olika intryck från omvärlden som de sedan gör om så att de passar dem själva (Knutsdotter Olofsson, 1987). Leken förklarar han som ren assimilation, det vill säga repetition av redan inlärd mönster, vilket är avskilt från samspelet med ackommodation (Lillemyr, 2002). Vidare ser han leken som en viktig form i denna process, där barnen kan prova sina olika erfarenheter och utifrån detta blir upplevelserna begripliga (Knutsdotter Olofsson, 1987). Ackommodation hävdar Piaget är det motsatta, att barn själva anpassar sig efter sin omvärld. När barnet får nya erfarenheter ställer det krav på förändring, utvidgning eller omformning i den kognitiva strukturen. Trots att dessa begrepp är varandras motsatser förutsätter de varandra eftersom att det är dessa som inverkar på hur bra barnet anpassar sig kognitivt till omvärlden. Detta kallar Piaget adaption (Lillemyr, 2002; Knutsdotter Olofsson, 1987).

3.1.4 Lev Vygotskij (1896-1934)

Lev Vygotskij var en rysk pedagog och filosof som arbetade med frågor om barns lärande och utveckling. Hans teorier om att barn utvecklas och lär i samspel med andra människor och med sin omgivning är idag det perspektiv som förskolans läroplan främst vilar på – sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2010; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2010). Vygotskij (1981) har en syn på leken som önskeuppfyllande. Han påstår att barn i förskoleåldern har behov och drifter som är mycket viktiga för deras utveckling och att dessa spontant uttrycks i leken. Vygotskij (1981) förklarar att det hos barnen uppkommer en stor mängd önskningar, vilka inte alltid är realiserbara och på så sätt uttrycks dessa i leken. Om barn under förskoleåren inte utvecklade behov och önskningar som inte kunde realiseras omedelbart tror Vygotskij (1981) att det inte skulle finnas någon lek. Vidare påstår Vygotskij (1981) att barnen i leken alltid befinner sig över sin medelålder, det vill säga över sitt dagliga beteende. Han förklarar att det är som om att barnen, då de leker, försöker hoppa över nivån där de normalt befinner sig och hamna ovanför denna. Vygotskij (1981) hävdar att leken på så sätt är källan till utveckling och att den skapar den potentiella utvecklingszonen.

3.2 Framväxten av lekens ökade fokus i förskolan

Riddersporre och Persson (2010) skriver att det i de svenska städerna inrättades föregångare till dagens förskola redan under 1800-talet. Dessa var inte särskilt omfattande utan riktade sig endast till arbetarklassens barn och drevs av filantropiska

sällskap som av ren människokärlek brann för just dessa barns fostran och välbehag. Från och med 1830-talet inrättades småbarnsskolor i Sverige med inspiration från amerikanska och europeiska städer. I dessa småbarnsskolor var det fokus på att läsa, skriva och räkna. Några decennier senare kom de så kallade barnkrubborna till Sverige, vilka utmärktes av en relativt simpel vård av barnen och det fanns inte några större pedagogiska ambitioner (Riddersporre & Persson, 2010). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) påpekar att leken, i dessa institutioner, inte var i fokus.

Vid sekelskiftet 1900, då samhället gick från bondesamhälle till industrisamhälle och det blev vanligare att både kvinnor och män började arbeta inom industrin, beskriver Riddersporre och Persson (2010) att barnen blev allt mer uppmärksammade. De behövdes någon som uppfostrade och tog hand om barnen medan föräldrarna arbetade. Vidare påpekar Riddersporre och Persson (2010) att man i samband med denna samhällsutveckling blev oroliga för att dessa barn riskerade att utvecklas till "vildar", vilket behövde förhindras. Det är mot denna bakgrund som man ska förstå framväxten av den obligatoriska skolan, och med tiden även förskolan. Skolan blev den centrala platsen för att lösa det nya samhällsproblemet och där fokuserades barnens omvårdnad, fostran och utbildning. I samband med denna utveckling uppmärksammades även de minsta barnen, men den samhälleliga hanteringen av dessa präglades av mycket motstånd då de länge betraktades som en privat och kvinnlig angelägenhet, det vill säga att mödrarna skulle vara hemma och ta hand om sina barn. Detta gjorde att de små barnens väg in i offentliga institutioner blev en långsam process (Riddersporre & Persson, 2010).

I samband med att barnen började uppmärksammas mer vid sekelskiftet 1900 kom det så kallade Fröbelinspirerade barnträdgårdar och barnkrubbor till Sverige. Det var framför allt systrarna Ellen och Maria Moberg som spred denna pedagogik i landet och de skulle komma att bli några av de mest betydelsefulla personerna för förskolans utveckling i Sverige i början av 1900-talet (Riddersporre & Persson, 2010; Lindqvist, 1996). De barnträdgårdar och barnkrubbor som systrarna Moberg lät sprida i Sverige var inspirerade av den tidigare nämnda tyska pedagogen Fredrich Fröbel (Lindqvist, 1996). Fröbel är den person som introducerade lek i förskolan (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Som tidigare nämnts betonade han lekens betydelse och hävdade att den var barns naturliga sätt att uttrycka sig och vägen till att bygga kunskap (Jensen & Harvard, 2009, Lindqvist, 1996). Fröbel konstruerade ett genomtänkt lekmaterial, vilka kallades lekgåvor, för att hantera det pedagogiska arbetet i dåtidens förskoleverksamhet, barnträdgårdarna. Dessa lekgåvor innehöll riktlinjer för verksamheten och för hur materialet skulle användas. Med utgångspunkt från det planerade materialet fick barnen i den fria leken själva välja aktivitet (Jensen & Harvard, 2009). Riddersporre och Persson (2009) hävdar att barnträdgårdarna är en föregångare till dagens förskola med sin karakteristiska kombination av fostran, lek och utbildning.

Framåt 1940-talet påpekar Riddersporre och Persson (2010) att det betonades allt starkare att det offentliga skulle ta ett ökat ansvar över de minsta barnen. Två personer skulle komma att bli förgrundsgestalter i kampen om att övertyga befolkningen om detta. Dessa var Alva och Gunnar Myrdal, välkända socialdemokratiska reformpolitiker. De förespråkade att de små barnen behövde långt mer ändamålsenliga uppfostringsmiljöer än dem som hemmet erbjöd. Det var inte, enligt dem, rimligt att en vuxen människa ägnade största delen av sin tid i det egna hemmet

och åt att uppfostra ett eller två barn. Därför påstod de att det var viktigt att utbildade personer hade uppsikt över barnens skötsel och att kvinnor med särskild lust och fallenhet för barnuppfostran skulle utbildas och användas för att fostra barnen. Visionerna om att ett ökat ansvar skulle tas över de minsta barnen började således öka under 1940-talet, men förskolans utveckling hämmades dock på grund av kriget som pågick under detta decennium (Riddersporre & Persson, 2010).

I slutet av 1960-talet och början av 1970-talet skedde en stor samhällsförändring rörande arbetsmarknaden och ekonomin. Denna förändring innebar att nya förutsättningar och krav ställdes på livsmönstren för familjerna. Båda föräldrarna skulle nu yrkesarbeta och försörja familjen, och detta ledde till en omfattande expansion av förskolan i Sverige. Då föräldrar under 1970-talet demonstrerade med kraven: ”Ropen skalla, daghem åt alla!”, möttes de av stöd från både pedagoger, skolmyndigheter, forskare och politiker då samtliga av dessa var samstämmiga om att en utbyggd barnomsorg behövdes. Så sent som år 1975 gick enbart 10 procent av alla barn i Sverige i förskola. På grund av det stora behovet av en expansion av förskolor skulle tiden som följde få denna låga andel av barn att öka och närma sig den mängd barn som är delaktiga i dagens förskola (Riddersporre & Persson, 2010). Idag är 84 procent av alla 1-5 åringar i Sverige inskrivna i förskolan, och nästan 95 procent av alla 3-5 åringar (Skolverket, 2014).

År 1998 fick förskolan en egen läroplan, Lpfö 98. Redan under 1940- och 1950-talet publicerades det dock olika publikationer med anvisningar med centrala mål för de olika institutionerna vilka är föregångare till dagens förskola. Dessa handlade bland annat om att verksamheten skulle utveckla barnens fantasi, sinnen, uppfinningsförmåga och skaparglädje (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Löfdahl (2002) skriver att leken i Lpfö 98 bland annat framhålls som viktig och att det betonas att barn lär om och erövrar sin omvärld i samspel med andra människor och med deras omgivning. I det gemensamma meningsskapandet ses leken som ett uttryckssätt och som ett sammanhang där barnets individuella lärande och utveckling kan ske. Kommitén som arbetade fram förslaget till Lpfö 98 framhäver att ”leken är ett sätt för barn att handgripligen skaffa sig användbara kunskaper och färdigheter” (SOU 1997:157b). Lindgren (2002) påpekar att leken kan sägas ha fått en delvis ny roll i förskolan i och med Lpfö 98 och förklarar denna roll som att den ses ”som ett medel för att uppnå ett mål: förmågan att bli en lärande individ” (s. 26). År 2010 skedde en revidering av förskolans läroplan, men texterna om leken är enligt vår granskning oförändrade och inget har tillkommit i denna.

Sammanfattningsvis har det således gått från att ha varit avvikande att ha sitt barn på någon av de institutioner som är föregångare till dagens förskola, till att det idag istället är avvikande att inte ha sitt barn på förskola (Riddersporre & Persson, 2010). Vad gäller leken och vilken plats och betydelse den har givits genom historien kan vi konstatera att den, i de institutioner som fanns under 1800-talet, inte hade något stort inflytande. Det var först när de Fröbelinspirerade barnträdgårdarna kom till Sverige som leken började ta plats i de dåvarande verksamheterna (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Idag har leken en stor plats i förskoleverksamheterna i Sverige. När förskolans första läroplan, Lpfö 98, kom blev det tydligt att dessa verksamheter ska genomsyras av leken. Leken anses vara så viktig att det i Lpfö 98 framhävs att förskolan har som målsättning att alla barn ska få utveckla sin förmåga

och lust att leka (Löfdahl, 2004). Den syn på lek som framhävs i Lpfö 98 är även gällande i den reviderade upplagan, det vill säga i dagens läroplan.

4 Teoretisk anknytning

Vi har i detta arbete valt att utgå ifrån ett sociokulturellt perspektiv och kommer i detta avsnitt beskriva varför vi valt att utgå ifrån just det. Vidare kommer vi redogöra för vad detta teoretiska perspektiv innebär samt förklara centrala begrepp.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Den ryske pedagogen och filosofen Lev Vygotskij är den man som står bakom det sociokulturella perspektivet. Hans teorier utvecklades på 1920-talet men det var först under 1980- och 1990-talet som intresset för det sociokulturella perspektivet och dess användning i förskolan ökade. Under denna period var det en mängd olika teoretiker som vidareutvecklade Vygotskijs arbete. En av dem är Roger Säljö. Säljö är även en av de personer som ökade intresset för det sociokulturella perspektivet i Sverige. Idag är det detta perspektiv som förskolans läroplan främst vilar på. Gemensamt för teoretiker inom denna tradition, är uppfattningen om att kunskap konstrueras genom interaktion mellan människor i kulturella kontexter. Kulturella kontexter betonar att vi alltid samspelar i en specifik omgivning (Säljö, 2010; Gjems, 2011; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2010). Således försöker denna teori förklara hur människan lär sig något där fokus ligger på den sociala miljön. Med detta menas att människans utveckling hänger ihop med vilken miljö hen växer upp i (Claesson, 2007). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det inte bara positivt, utan grundläggande att lärande sker när vi interagerar och samarbetar med andra. Det är genom att bedriva olika aktiviteter tillsammans med andra, till exempel lek, som lärande sker (Gjems, 2011).

4.2 Centrala begrepp inom det sociokulturella perspektivet

Nedan följer beskrivningar av *mediering*, *internalisering*, *den proximala utvecklingszonen* och *intersubjektivitet*, vilka är centrala begrepp inom det sociokulturella perspektivet.

4.2.1 Mediering

I ett sociokulturellt perspektiv är begreppet mediering centralt. Mediering beskriver Säljö (2000) innebär att vi människor använder fysiska och språkliga (eller intellektuella) redskap, vilka hjälper oss att förstå vår omvärld och agera i den. Detta i form av att till exempel upprätthålla olika aktiviteter eller att lösa olika problem. Dessa redskap påpekar Säljö (2000) gör att vi kan ta oss långt utanför våra egna biologiska förutsättningsgränser. Säljö (2000) ger som exempel att vi lever i en värld av telefoner, datorer, tv-apparater, bilar och så vidare, vilka är mänskligt skapade redskap som gör det möjligt för oss att kommunicera, förflytta oss, ta emot och sprida information med mera. Dessa fysiska redskap lever inte ett separat liv från de intellektuella redskapen, utan de går hand i hand. De intellektuella redskapen gör att vi kan hantera vardagen i praktiska sammanhang. Till exempel behöver vi kunna räkna för att kunna hantera pengar och avgöra om vi har råd med olika saker och vi

behöver kunna läsa för att vi ska kunna förstå skriftliga instruktioner. Våra intellektuella redskap hjälper oss således att agera i en fysisk verklighet. Vidare hjälper de fysiska redskapen, som vi människor har omkring oss, till att lösa mängder av intellektuella problem. Dessa fysiska och intellektuella redskap innehåller tidigare generationers insikter och erfarenheter, vilka vi utnyttjar när vi använder dem. Den historiska utvecklingen finns således närvarande i det nuvarande. Säljö (2000) påpekar dock att det, i användandet av redskapen, är avgörande med interaktion mellan människor eftersom det är i denna kommunikation som de medierande redskapen skapas och förs vidare.

Ett redskap som Säljö (2010) hävdar har en särställning som medierande redskap inom det sociokulturella perspektivet är det mänskliga språket. Han förklarar det som redskapens redskap och att språket är vår partner i mestadelen av de saker vi gör. Det är genom att kommunicera med andra människor som vi kan uttrycka oss, och i våra försök att förstå vår omvärld använder vi oss av språkliga begrepp (Säljö, 2010).

Sammanfattningsvis kan man således säga att vi, då vi ska förstå hur människor fungerar, lär, utvecklar och tar del av sociala praktiker, inte kan bortse från intellektuella och fysiska medierande redskap. För barn är leken en samspelskontext där omvärlden medieras och de tillägnar sig kunskaper om denna (Säljö, 2000).

4.2.2 Internalisering

Gjems (2011) påstår att det sociokulturella perspektivet har fått mycket kritik i form av att för mycket fokus riktas mot kollektivets eller gemenskapens lärande och för lite på individens. Gjems (2011) hävdar dock att teoretiker inom det sociokulturella perspektivet menar att både individuella och gemensamma lärandeprocesser existerar i samtliga lärandeprocesser. Denna process kallas internalisering och Gjems (2011) förklarar det som att ”Varje funktion i ett barns kulturella omgivning inträffar två gånger: först på den sociala nivån och senare på den individuella nivån, först mellan människor - interaktion - och därefter inom barnet - intraaktion” (s. 27f). Gjems (2011) ger som exempel att ett barns möte med nya ord först sker i mötet med andra personers användning av orden, det vill säga i interaktionen. Därefter använder barnet själv orden när hen till exempel tänker på situationen där orden användes, det vill säga att orden processeras inom barnet – intraaktion.

4.2.3 Den proximala utvecklingszonen

Säljö (2010) hävdar att det mest välkända begreppet inom Vygotskijs arbeten är idén om *den proximala utvecklingszonen* (Zone of proximal development). Denna princip hänger samman med Vygotskijs sätt att se på lärande och utveckling som ständigt pågående processer. När människan behärskade en färdighet eller ett begrepp, så är de också mycket nära att bemästra något nytt (Säljö, 2010). Det vill säga att den proximala utvecklingen ligger steget före men inte allt för långt bort från barnets nuvarande punkt i utvecklingen (Hwang & Nilsson, 2011).

Utvecklingszonen är för Vygotskij en zon då människor är känsliga för förklaringar och instruktioner. Det är här pedagogen eller en mer kompetent kamrat kan vägleda den lärande i hur man använder ett kulturellt redskap (Säljö, 2010). Den vuxna ska

låta barnet möta krav och utmaningar som det kan klara av genom att anstränga sig och/eller få stöd från en mer erfaren person. Det proximala handlar således om avståndet mellan vad barnet kan göra på egen hand och vad de kan åstadkomma tillsammans med någon som är mer kunnig (Hwang & Nilsson, 2011). Säljö (2010) beskriver att den lärande är beroende av att få stöd från den som är mer kunnig, för att på så sätt kunna komma vidare i sin utveckling. Den kunnige ger inledningsvis mycket stöd, och efterhand kan stödet stegvis avta för att så småningom helt upphöra, då den lärande bemästrar färdigheterna i fråga. Resultatet av en sådan process visar en viktig princip för hur man ser på samspel och lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Viktigt att påpeka är att den kunnige inte kan överta arbetet för att lösa problemet, utan den lärande måste själv ställas inför och förstå utmaningarna. I pedagogens professionella kompetens måste det därför ingå en känslighet för hur barnets utvecklingszon ser ut i förhållande till ett visst begrepp eller en viss färdighet (Säljö, 2010).

4.2.4 Intersubjektivitet

Ett begrepp som är centralt inom det sociokulturella perspektivet är intersubjektivitet. Intersubjektivitet handlar om en ömsesidig förståelse vilken utvecklas mellan personer som kommunicerar, det vill säga att det handlar om att det finns en samstämmighet mellan olika människors uppfattningar och värderingar (Löfdahl, 2004; Gjems, 2011). Löfdahl (2004) förklarar att det, för att intersubjektivitet ska uppnås, krävs att människorna som är delaktiga i interaktionen är nyfikna, motiverade, respekterande, intresserade och öppna för andras kunskaper och värderingar. De skillnader de då upptäcker mellan ens egna tankar jämfört med andras kan då minska och anpassas så att intersubjektivitet skapas. I en interaktion mellan människor pågår det således ständiga uttryck av vardera personers tankar och meningar, sedan sker tolkningar, översättningar och förtydliganden av dessa för att intersubjektivitet ska uppnås (Löfdahl, 2004).

4.3 Val av teoretiskt perspektiv

Eriksson Barajas et al. (2013) skriver att den teoretiska anknytning man väljer att göra då man undersöker ett problemområde bland annat väljs utifrån den forskningsfråga som ska undersökas, forskarens egen kunskapssyn samt den skolning och erfarenheter som forskaren har. Då det sociokulturella perspektivet innebär en syn på lärande som något som sker i samspel med andra och med sin omgivning (Gjems, 2011), och eftersom vår forskningsfråga handlar om den fria leken vilken är en samspelande kontext, ansåg vi att detta perspektiv var lämpligt. Vidare är det denna kunskapssyn vi har fått utifrån den forskning och den litteratur vi tagit del av under vår utbildning.

5 Design och metod

I detta avsnitt kommer vi redogöra för hur vi har gått tillväga då vi sökt svar på vår forskningsfråga. Vi beskriver vilka metoder vi använt, vilka avgränsningar och urval av forskning som vi gjort samt hur vi har gått tillväga då vi analyserat forskningen. Vidare redogör vi för litteraturstudiens validitet, reliabilitet och etiska aspekter.

5.1 Kvalitativ studie

Det vetenskapliga arbetssättet kan genomföras med kvalitativ och/eller kvantitativ ansats. Vilken av dessa ansatser forskaren bestämmer sig för att använda beror på hur hen väljer att det insamlade materialet ska bearbetas och analyseras (Eriksson Barajas et al., 2013). Vi har i vår studie valt att använda oss av den kvalitativa metoden, eftersom att vi har en strävan efter att beskriva, förstå, tolka och förklara de forskningsresultat som finns inom vårt problemområde, vilket Eriksson Barajas et al. (2013) påpekar att man strävar efter när man använder en kvalitativ metod. De skriver vidare att inom den kvalitativa ansatsen försöker forskaren möta varje situation som om den alltid vore ny och strävar efter en helhetsförståelse av det enskilda fallet. Stukát (2011) beskriver att materialet sedan bearbetas genom olika former av kvalitativ analys där forskarens förförståelse, det vill säga egna tankar, erfarenheter och känslor, påverkar tolkningen men samtidigt ses som en tillgång för denna. Under vår utbildning har vi bland annat tillägnat oss kunskap om att barn genom den fria leken kan utveckla många kompetenser. Vi är således medvetna om att våra tankar, erfarenheter och känslor av leken som positiv för barns utveckling och lärande kan påverka vår tolkning.

5.2 Tillvägagångssätt

När vi bestämt att det var en litteraturanlys vi ville göra kring vårt valda problemområde gick vi till Pedagogiska biblioteket på Göteborgs universitet för att få söksupport. Efter att bibliotekarien fått höra vår forskningsfråga rekommenderade han oss att använda databaserna Educational Research Complete (ERC), Libris och Swepub då han ansåg att dessa var mest lämpliga för vårt problemområde, och vi valde därför att använda just dessa. Han gav även tips om sökord och hur vi skulle söka i de olika databaserna för att finna användbara artiklar. Vi hade som avsikt att finna de mest trovärdiga artiklarna på respektive databas och valde därför att söka efter forskningsstudier som blivit granskade genom peer review. Eriksson Barajas et al. (2013) förklarar att detta innebär att en kritisk granskning av studien har skett av experter inom forskningsområdet innan publicering sker. På ERC fyllde vi därför i sökalternativet ”Scholarly (Peer Reviewed) Journals”. På Swepub fanns det möjlighet att välja typ av innehåll och vi valde då alternativet ”Refereegranskat”, vilket innebär att träffarna man får är granskade genom peer review. På Libris fanns det inte möjlighet att söka efter artiklar som blivit granskade genom peer review. Vi frågade därför bibliotekarien vilket sökalternativ som gav de mest trovärdiga texterna i denna databas och vi fick då som svar att vi under rubriken ”Typ” skulle välja ”Avhandlingar”. Vidare var vi enbart intresserade av nyare forskning som gjorts och

valde därför att endast gå vidare med de träffar på forskning som publicerats från år 2000 och därefter.

De sökord vi använde oss av var lek*, förskol*, play*, preschool*, competence*, skills*, kindergarden* och samspel. Stjärnan efter varje ord kallas för trunkering, vilket innebär att man vid början eller slutet av ordet använder en asterisk, det vill säga en *. När man gör det får man träffar på samtliga ord som börjar eller slutar med denna ordstam (Eriksson Barajas et al., 2013). På så sätt blir sökningen bredare. Sökningarna gjorde vi den 27/3.

I tabellerna nedan redovisas hur många träffar vi fick i respektive databas då vi använde ovanstående sökord:

Databas: Educational Research Complete (peer review)

Sökord:	Antal träffar:
Play* preschool* skills* learning*	140
Play*, AND skills* OR competence*, AND preschool* OR kindergarden*	454
Lek* förskol*	1

Databas: Swepub (refereegranskat)

Sökord:	Antal träffar:
Lek* förskol*	8
Play* preschool*	108

Databas: Libris (avhandlingar)

Sökord:	Antal träffar:
Samspel* förskol*	8
Lek* förskol*	68
Play* preschool*	9

Som syns i tabellerna ovan fick vi en stor mängd träffar. Först och främst överblickade vi träffarna efter titel för att se vilka som verkade relevanta för vår undersökning. Vi vill påpeka att vi, i den sökning där vi fick 454 träffar, inte studerade samtliga av dessa forskningsstudiers titlar. Vi är medvetna om att vi kanske, om vi hade studerat samtliga 454 titlar, hade funnit någon eller några fler relevanta studier att analysera, men då artiklarna i ERC är förinställda att rangordnas efter relevans menar vi att de studier som var mest relevanta för vår undersökning borde vara de träffar som visades först i listan. Vidare fann vi i de tre databaserna tillräckligt många studier för vad vi upplevde att vi skulle hinna med att analysera under den tid vi hade på oss att göra vår undersökning. Därför hade vi inte haft möjlighet att analysera fler studier även om vi hade funnit detta.

När vi valt ut vilka som verkade relevanta utifrån titel öppnade vi upp dessa och läste abstract för att få en tydligare och mer specifik information om vad forskningsstudierna handlade om. I detta skede insåg vi att en stor mängd av dessa inte behandlade det vi utforskade och valde då bort dessa. När vi gjort detta första urval började vi granska de forskningsstudier som vi, utifrån det vi läst i abstract, ansåg verkade kunna bidra till vårt resultat. Efter att ha läst forskningsstudierna vi valt ut märkte vi att en del av dem var relevanta för vår undersökning och andra inte.

Däremot fann vi i de relevanta artiklarna en mängd referenser som vi tog oss an. Eriksson Barajas et al. (2013) förklarar att man, då man söker referenser i vetenskapliga artiklars referenslistor, gör en så kallad manuell sökning och att detta är en bra metod för att finna andra artiklar som berör det ämne man undersöker. Efter att ha läst en mängd referenser till de forskningsstudier vi tidigare tolkat behövde vi, på grund av relevans för vårt problemområde, välja bort ett antal av dessa och slutligen återstod enbart fyra stycken forskningsstudier. Det blev till slut enbart dessa fyra studier som vi använde oss av i vårt resultat.

5.3 Avgränsningar

Som tidigare nämnts är lek ett välbeforskat område och olika forskare har studerat olika aspekter då de undersökt leken. En del har studerat den ur ett nyttoperspektiv, andra utifrån hur den framstår för barnen och så vidare (Tullgren, 2004). Eftersom det finns så mycket forskning om det område vi utforskar, samt många olika aspekter inom lek som studerats, och vi vid uppstarten av detta examensarbete visste att vi hade nio veckor på oss att utforska det problemområde vi valt, behövde vi göra en del avgränsningar. Ahrne och Svensson (2011) hävdar att tid är en resurs och vi fick därför anpassa oss efter den tid vi hade. Vi valde då att avgränsa oss till att undersöka vad forskning säger om vilka kompetenser barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan.

5.4 Urval

Stukát (2011) förklarar att då man gör en litteraturanlys gäller det att göra ett bra urval av forskning som ska vara relevant för det område man arbetar med. Vidare påpekar Eriksson Barajas et al. (2013) att det inte finns några regler för hur många studier som ska ingå i en litteraturanlys och att det bästa är att inkludera all den relevanta forskning man hittar inom det område man undersöker, vilket de dock påpekar inte alltid är möjligt på grund av bland annat praktiska skäl. Eriksson Barajas et al. (2013) framhäver att antalet studier som väljs ut dels beror på vad författarna kan hitta och dels på de krav författarna ställer på de studier som inkluderas.

Som vi redogjort under rubriken ”tillvägagångssätt” fick vi en stor mängd träffar då vi sökte efter forskningsstudier som rörde lek och kompetenser i förskolan i databaserna Libris, Swepub och ERC, men då vi i vår studie hade krav på att de studier som skulle inkluderas skulle vara antingen granskade genom peer review, referenser till en sådan text, eller avhandlingar, blev det endast fyra studier kvar som var relevanta för det område vi undersökt. Vidare hade vi inte möjlighet att inkludera fler studier av det praktiska skälet att vi hade begränsat med tid, i form av nio veckor, att skriva vårt examensarbete och att vi förutom att skriva fram vårt resultat även skulle skriva andra delar, till exempel teoretisk anknytning och inventering av problemområdet.

Vi vill påpeka att vi hade kunnat inkludera många fler slutsatser kring vilka kompetenser barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan om vi använt oss av den kurslitteratur om lek som vi läst om under vår utbildning och under arbetets gång. I denna litteratur står det mycket om att barn utvecklar kompetenser i lek samt om specifika kompetenser de ges möjlighet att utveckla i denna kontext. På

grund av att vi hade som krav att enbart inkludera studier som blivit granskade genom peer review, referenser till en sådan text, eller avhandlingar valde vi dock att välja bort denna litteratur. Vi menar att det som står i denna likväl kan vara författarens egna tankar och teorier som inte baseras på forskningsresultat och vi ville ha högre reliabilitet än så, vilket vi menar att det blir när vi använder granskade texter eller referenser till sådana texter. Utifrån ovanstående faktorer blev det slutligen enbart fyra studier kvar av de vi läst som var relevanta för det vi undersökte.

5.5 Analys av forskning

Eriksson Barajas et al. (2013) skriver att analysen av forskningen kan ses som den stora utmaningen då man gör en kvalitativ studie. De påpekar att utmaningen ligger i att en stor mängd data ska göras förståelig, att volymen av den information som finns ska minskas samt att i denna undersökning av forskningsresultat identifiera mönster. Som nämnts under rubriken ”tillvägagångssätt” har vi under datainsamlingsperioden utgått från sökord som vi ansåg var bärande för vårt problemområde. Volymen av information minskade vi genom att utgå från titlarna i forskningsstudierna, för att på så sätt se vilka studier som verkade vara relevanta för det vi undersökte. Som tidigare nämnts valde vi att inte gå igenom samtliga forskningsstudiers titlar vid sökningen som gav oss 454 träffar. Det valet gjorde vi eftersom studierna var sorterade efter relevans samt eftersom att vi, även om vi funnit fler relevanta studier i denna sökning, inte skulle hunnit analysera dessa på grund av den tidsram vi hade att förhålla oss till. För att ytterligare minska volymen av information läste vi genom abstract i de, av oss, utvalda studierna och valde bort de som inte verkade relevanta för oss. De studier som då var kvar läste vi igenom och försökte tolka det som stod för att sedan återigen göra ett urval utifrån vilka som var relevanta för det vi undersökte. Slutligen återstod endast fyra forskningsstudier, vilka vi arbetade med mer ingående för att på bästa sätt tolka och beskriva dess innehåll.

För att göra dessa fyra forskningsstudier förståeliga har vi under inläsningen av forskningsstudierna löpande fört anteckningar, vilka vi sedan gått igenom och diskuterat för att försöka identifiera mönster, vilket vi lyckades finna vad gäller tre av de fem kompetenser som vi fann att barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan. Vi har i vårt resultat nedan delat upp texten utifrån de fem kompetenserna med förhoppningen att göra texten mer lättöverskådlig och läsvänlig för läsaren.

5.6 Reliabilitet

Alla forskningsstudier har brister, men det är viktigt att de som gör undersökningen eftersträvar att hålla en hög tillförlitlighet, det vill säga att studien har hög reliabilitet (Stukát, 2011). Eriksson Barajas et al. (2013) påpekar att studier som har blivit granskade genom peer review har genomgått kritisk granskning av experter inom forskningsområdet innan publicering sker, och eftersom vi främst har använt sådana studier i vårt resultat menar vi att det ökar reliabiliteten. Vidare menar vi att den manuella sökning vi gjort är en bidragande faktor till att göra vår studie mer trovärdig. Detta eftersom vi då går till primärkällan. Då en forskare refererar till en annan forskare är detta en tolkning hen har gjort av dennes studie. Genom att gå till primärkällan menar vi att vår studie blir mer reliabel eftersom vi då inte tolkar en

annan persons tolkning. Vidare har vi strävat efter att vara tydliga i vårt tillvägagångssätt för att öka reliabiliteten. Stukát (2011) påstår att forskarna, i detta fall vi, ska kunna vara utbytbara, det vill säga att en eller flera andra personer som upprepar vår metod ska komma fram till samma resultat och att en tydlig beskrivning av tillvägagångssättet bidrar till detta. För att vår studie ska ha hög reliabilitet har vi även strävat efter att vara tydliga vad gäller vem som menar vad i vår text. Genom att vi gör detta kan läsaren gå till primärkällan och kontrollera så att informationen stämmer.

Tullgren (2004) skriver att lek är ett välbeforskat område och som Eriksson Barajas et al. (2013) påpekar är det inte alltid möjligt att inkludera all relevant forskning för det område man undersöker på grund av praktiska skäl. Detta menar vi påverkar vår studies reliabilitet. Som i alla kvalitativa undersökningar sker tolkningar av författarna och som Stukát (2011) påpekar kan feltolkningar ske. Vi kan således ha gjort feltolkningar, vilket även det påverkar reliabiliteten.

5.7 Validitet

Validitet handlar om hurvida man har mätt det man avser att mäta (Stukát, 2011). För vår del innebär det hur väl vi har lyckats undersöka vår forskningsfråga och bara den, det vill säga att vårt fokus inte har hamnat på något annat än denna. Detta har vi eftersträvat genom att ständigt återgå till vårt syfte och vår problemformulering, det vill säga vår forskningsfråga, för att bli påmind om vad det var som vi faktiskt undersökte. Vi ansåg exempelvis många gånger under inläsningen av forskningsstudier att vi hittade relevanta studier för vårt problemområde men när vi återgick till vår forskningsfråga och läste igenom studierna igen insåg vi att texterna ofta handlade om vad barnen gjorde i leken men inte vad de gavs möjlighet att utveckla i denna kontext.

5.8 Etiska aspekter

Eriksson Barajas et al. (2013) skriver att det, då vi gör vårt urval och även vid vår presentation av vårt resultat, är viktigt att vi gör etiska överväganden. De hävdar bland annat att de artiklar vi använt oss av i vår litteraturstudie ska redovisas och arkiveras på ett säkert sätt i tio år samt att det är viktigt att vi inte enbart presenterar de artiklar som stödjer vår egen åsikt, utan att vi även presenterar de resultat som inte gör detta. Vidare påpekar de att det är viktigt att de som bedriver forskning, i detta fall vi, ska vara noggranna i sina slutsatser och att redovisningen av resultaten ska vara välgrundade.

Utifrån ovanstående principer har vi därför i vårt resultat och i vår referenslista redovisat samtliga av de artiklar vi använt oss av i vår studie. Vi har även sparat och samlat dessa i ett dokument för arkivering. Eftersom vi båda har en förförståelse av att leken är positiv för barns utveckling och lärande har vi, både vid insamlandet och redovisningen av de forskningsresultat vi använt, haft i åtanke att inte låta detta påverka vilka artiklar vi valde ut att använda och redovisa i vårt arbete då detta vore oetiskt. Vi har även eftersträvat att vara noggranna i vår slutsats samt sett till att

resultaten är välgrundade i form av att granska flera forskningsresultat och försökt hitta mönster, det vill säga att det är flera som kommit fram till samma sak.

Vetenskapsrådet (u.å) skriver att det finns fyra huvudkrav vad gäller forskningsetiska principer. Dessa kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att "Forskningen skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte" (s. 7). Samtyckeskravet innebär att "deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan" (s. 9). Konfidentialitetskravet innebär att "uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem" (s. 12). Nyttjandekravet innebär att "uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål" (s. 14). Eftersom vi i vår undersökning har analyserat forskningsstudier menar vi att inga av de fyra ovanstående huvudkrav berör oss, men vi vill visa att vi är medvetna om att dessa finns.

5.9 Metoddiskussion

Vi är medvetna om att det finns både för- och nackdelar med den metod man väljer att utgå ifrån. En metod vi menar skulle kunnat vara fördelaktig att använda i vårt arbete är till exempel att *också* göra en empirisk undersökning, med utgångspunkt i observationer. Varför vi i så fall hade valt just observationer som metod är eftersom vår forskningsfråga inte kan besvaras genom intervjuer. En observerande studie skulle kunna ge oss en bild som litteraturen inte kan och på så sätt antingen styrka vår insamlade data eller påvisa motsatsen. Varför vi inte har gjort en observerande studie också är eftersom tiden för detta inte har funnits, då arbetet som krävts för att göra en litteraturanalys har upptagit den tid vi haft på oss. Det har således inte funnits någon tid till att både hinna med att göra en litteraturanalys *och* en empirisk studie.

Då vårt syfte med denna litteraturanalys var att ta reda på vad forskningen säger om vilka kompetenser barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan menar vi att vår valda metod, det vill säga att göra en litteraturanalys, är mer fördelaktig för att få svar på vår frågeställning. Till skillnad från i en empirisk studie kan vi genom en litteraturanalys ges möjlighet att få en bredare kunskap om vad forskningen säger.

6 Resultatredovisning

I följande avsnitt kommer vi att redogöra för vilka studier vi använt oss av samt det resultat vi kommit fram till utifrån denna forskning.

6.1 Använda forskningsstudier

Vi har valt att inleda detta avsnitt med att kort beskriva de studier vi använt oss av eftersom vi vill att läsaren ska få en överblick över studierna.

Lindahl och Pramling Samuelssons (2002) studie *Imitation and Variation: reflections on toddlers' strategies for learning* undersöker barn i åldrarna 14-30 månader. Deras fokus är hur lärande är en fråga om att utveckla en förståelse av, eller ett sätt att erfara, aspekter eller företeelser i sin omvärld.

Tellgrens (2004) studie *Förskolan som mötesplats – barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal* har fokus på att undersöka hur små barn, i åldrarna 3-5 år, i förskolan samspekar med sina kamrater.

Engdahls (2011) studie *Toddler interaction during play in the Swedish preschool* hade som huvudfokus att studera hur förskolebarn i åldrarna 17-24 månader initierar lek och interagerar med kamrater i den fria leken.

Alvestads (2010) studie *Barnehagens relasjonelle verden – små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger* handlar om de yngsta förskolebarnens förhandlingar i lek. Åldern på de studerade barnen var 2 till 3 år. Alvestads (2010) forskningsintresse var att studera hur det kan gå till när små barn förhandlar och bidra med kunskaper om vad de förhandlar om, hur de förhandlar samt vilka strategier de använder i sina förhandlingar i sin lek.

6.2 Urskilja fenomen och behärska dem

Att barn kan lära sig att urskilja olika fenomen och behärska dem genom leken är en slutsats som Lindahl och Pramling Samuelsson (2002) har gjort utifrån sin studie. De ger ett empiriskt exempel på hur ett barn ser en pedagog snurra en ring och på så sätt upptäcker att det går att sätta ringar i snurrning. Därefter försöker pojken i sin lek med plastringar att imitera pedagogens handling - att snurra en ring:

“Wataru (14 månader) har just börjat förskolan. Hans mamma är fortfarande med honom på hans tredje dag av de fyra inskolningsdagarna. På morgonen är fröknarna och barnen upptagna med att leka med olika små traditionella leksaker. Wataru närmar sig en av fröknarna med en rund plastring i sin hand. Pedagogen tar ringen och visar med hennes fingrar hur man kan snurra ringen på golvet. Wataru får tillbaka ringen och försöker utföra pedagogens handling, men ringen faller bara till golvet. Wataru reser sig från golvet och lägger ringen på ett bord, där han försöker göra samma sak som han testat på golvet tidigare. Ringen snurrar litegrann. Efter det faller han ner på rumpan med ringen i sin hand. Han

stannar kvar på golvet och tittar koncentrerat på en kommunikation som pågår mellan pedagogen och en annan pojke. Efter ett tag kravlar han iväg och lämnar ringen på golvet. När han kommer tillbaka har han hittat en annan ring som har en mycket större diameter. Han kryper med ringen framför honom för att visa pedagogen. Wataru håller ringen i luften för att visa pedagogen. Hon tittar på ringen och säger något. Efter det lägger hon ringen på golvet och visar honom en annan leksak. Wataru vänder sitt huvud bort från leksaken och tittar på något annat. Pedagogen tar då den stora ringen och får den att snurra två gånger. Wataru tar nu den mindre ringen och försöker få den ringen att snurra igen. När han försöker en andra gång lyckas han få den att snurra. Wataru tjuvar av glädje och lyfter ringen för att visa pedagogen. Pedagogen tar ringen och får den att snurra inne i den stora ringen. Wataru förflyttar sig och återigen visar han den lilla ringen för pedagogen.” (vår översättning) (s. 35f).

Efter att Wataru har urskiljt fenomenet att ringar kan snurra och efter att ha testat att behärska detta fenomen ett antal gånger, det vill säga att själv kunna sätta ringen i snurrning, lyckas han med att snurra ringen.

6.3 Utveckla nya idéer

Lindahl och Pramling Samuelsson (2002) hävdar att barn i den fria leken kan lära sig att utveckla nya idéer och ger ett empiriskt exempel när några barn leker vid en rutschkana. Barnen i detta exempel har upptäckt att man kan glida ner för denna och leken de praktiserar innehåller imitering vad gäller att åka likadant nerför denna samt variation i form av att finna andra sätt än kamratens sätt att åka. Denna variation påpekar Lindahl och Pramling Samuelsson (2002) resulterar i att barnen utvecklar nya idéer.

6.4 Förhandlingskompetenser

Att barn i den fria leken utvecklar sin förmåga att förhandla var det flera forskare som var överens om (Alvestad, 2010; Tellgren, 2004; Engdahl, 2011). Alvestad (2010) förklarar begreppet förhandling som ett sätt att skapa överensstämmelse på. Genom att förhandla försöker man övervinna skillnaden som finns mellan de individuella upplevelserna och förväntningarna, och försöker förhålla sig till andras förståelse och delaktiggöra varandra i en gemensam upplevelse och komma till en enighet. Alvestad (2010) kom i sin studie fram till att barnen ofta förhandlar om leksaker, relationer och innehållet i leken samt att de genom sina förhandlingar i denna ges möjlighet att erfa och utveckla kunskap om vad en sådan gemensam upplevelse och enighet kan innebära. Vidare påpekar han att barnen, varje gång de förhandlar, utvecklar kunskap om vilka strategier som är lämpliga och vilka som inte är det, för att processen att delaktiggöra varandra i en gemensam upplevelse ska bli lyckad. Alvestad (2010) ger bland annat ett empiriskt exempel på hur barn i en lek använder olika strategier för att komma till en enighet:

Två pojkar sitter och leker med duploklossar och plötsligt tar en av pojkarna en duplokloss ifrån den andra pojken, varpå han tar tillbaka sin kloss och så fortsätter de så tills de båda tar tag i klossen och skriker högt och ser sig omkring i rummet, vilket Alvestad (2010) tolkar som att de ser sig om efter en vuxen för att få hjälp att lösa

konflikten om klossen. Ingen vuxen är i närheten och pojkarna tittar då på varandra och säger ”nej” till varandra. Sedan tar en av pojkarna en kloss och slår hårt i golvet framför den andra pojken, varpå han svarar med att göra likadant. Då gnider sig den andra pojken i ögonen och sedan sitter de helt stilla en kort stund. De börjar leka var för sig innan de börjar leka tillsammans igen genom att ta varsin duplokloss och låtsas som att dessa har blivit farliga djur och skrattar tillsammans. Leken fortsätter och pojkarna skrattar och sjunger.

Alvestad (2010) beskriver att barnen i den observerade situationen ovan först använder strategin att gripa tag i samma kloss, skrika högt och se sig om efter en vuxen. När detta inte lyckas använder de en verbal strategi genom att säga ”nej” till varandra. De använder sig även av humor, sång och att gå in i en lekroll som strategi. Att pojkarna väljer att pausa och sedan gå in i en lekroll påpekar Alvestad (2010) att han tror att de använder för att få ett visst avstånd till den oenighet som finns mellan dem om duploklossen. Detta avstånd ger dem möjlighet att återupprätta deras relation samt att komma tillbaka till en gemensam enighet för att fortsätta deras lek och samspel. Alvestad (2010) hävdar att det i hans studie framkommer att de färdigheter och kompetenser som kommer till uttryck när barnen lyckas i sina förhandlingar är knutet till perspektivtagning och att kunna ingå i intersubjektiva relationer. Med andra ord är förmågan att kunna ta andras perspektiv och att kunna ingå i intersubjektiva relationer de mest lämpliga strategierna för att förhandlingarna ska leda till enighet (Alvestad, 2010).

Tellgren (2004) har i sin studie upptäckt att barn förhandlar mycket och skapar strategier i leken för att på så sätt få ingå i den gemenskap som finns där. Genom att de ständigt behöver förhandla tränar de på just denna förmåga och utvecklar förståelse för hur man ska bete sig för att få ingå i samspel med andra. Vidare utvecklar de via förhandlingarna kompetensen att hålla en interaktion levande. Tellgren (2004) ger bland annat ett empiriskt exempel på hur två flickor förhandlar om problemet att båda vill ha samma roll i leken. Genom förhandlingarna kommer de fram till att båda två kan vara mammor och sedan förhandlade de vidare om att en av dem kunde vara storasyster istället. På så sätt kunde leken fortgå.

Engdahl (2011) har i sina studier funnit att lek är en kontext där barn ges rika möjligheter att utveckla sina förhandlingskompetenser eftersom de i leken bland annat behöver använda strategier för hur de ska fortsätta sin lek, vilka leksaker de ska använda och vad de ska leka. Engdahl (2011) ger bland annat ett exempel på en förhandlingsprocess som sker mellan två flickor i en rollek i den så kallade familjehörnan på förskolan. De leker med två nappflaskor och har olika viljor vad gäller vad de ska göra med dessa. De intar således positioner mot varandra. Den ena flickan vill att nappflaskorna ska vara på golvet och använder som strategi att varje gång den andra flickan ställer upp nappflaskorna på bordet tar hon dem och tappar ner dem på golvet igen. Flickan som vill att de ska stå på bordet använder i sin tur en verbal strategi genom att instruerande säga åt den andra flickan att inte tappa ner flaskorna på golvet samt berätta vad hon ska göra istället.

6.5 Kommunikativ förmåga

En annan förmåga som Tellgren (2004) och Engdahl (2011) påpekar att barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken är deras kommunikativa förmåga. Engdahls (2011) slutsats i hennes studie blev bland annat att leken kan vara en avgörande kontext för att utveckla sociala kompetenser i hur man samspelar med jämnåriga. Engdahl (2011) ger ett flertal empiriska exempel där det framgår att barnen kommunicerar med varandra på en mängd olika sätt då de ska få igång en lek, under leken samt då de ska avsluta leken. Ett av exemplen handlar om hur en pojke kommunicerar, både verbalt och icke-verbalt, med en flicka för att få henne att leka med honom. Pojken sitter på en leksakshäst och böjer sig fram till en annan leksakshäst och klappar på den, tittar på flickan och säger ”här”. Flickan tittar på pojken och han säger återigen ”här”, varpå hon kliar sig i håret. Pojken puttår då en leksakshäst närmare flickan, klappar på den och säger ”här, här”. Engdahl (2011) menar att pojken i exemplet kommunicerar med både kroppsspråk och med ord för att få flickan att leka med honom.

Tellgren (2004) kom utifrån sin undersökning fram till att de flesta barnen i hennes studie använder en mängd olika strategier för att få tillträde till lekar och att de sällan gav upp förrän de fick tillträde. Att barnen testade sig fram och använde sig av olika strategier hävdar Tellgren (2004) innebär att barn utvecklar sin kommunikativa förmåga.

6.6 Perspektivtagning

Även förmågan att ta andra människors perspektiv kan barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken (Alvestad, 2010; Engdahl, 2011). Som tidigare nämnts påpekar Alvestad (2010) att det i hans studie framkommer att de färdigheter och kompetenser som kommer till uttryck när barnen lyckas i sina förhandlingar bland annat är knutet till att kunna ta andras perspektiv, det vill säga att perspektivtagning är en färdighet som möjliggör enighet i förhandlingar. Eftersom barn ofta förhandlar i leken ges de således möjlighet att utveckla sin förmåga att ta andras perspektiv. Engdahl (2011) visar i sin studie att perspektivtagning är en förmåga som är ständigt återkommande i barns lek. Hon ger ett exempel på två pojkar som leker i en hängmatta. Den ena pojken börjar sparka i hängmattan och den andra svarar genom att sparka tillbaka. Denna lek pågår på ett ömsesidigt sätt. De skrattar och tittar på varandra och sparkarna verkar accepteras av båda pojkarna. Emellanåt är sparkarna på väg att bli våldsamma och de pausar då, tittar varandra noga i ögonen tills en av dem börjar sparka igen. Genom denna ögonkontakt hävdar Engdahl (2011) att de verkar fokusera på varandra för att ta in situationen och anpassa sig till kamratens nästa handling och hon påstår att dessa pauser kan förstås som att pojkarna tar varandras perspektiv.

6.7 Koppling till det sociokulturella perspektivet

Som tidigare nämnts har vi i vårt arbete en teoretisk anknytning till det sociokulturella perspektivet. Det är utifrån detta perspektiv som vi har försökt förstå och tolka vår insamlade data. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på världen kan vi med

utgångspunkt i vår analys se att barn i den fria leken interagerar och att de konstruerar kunskap i denna interaktion. Mediering, internalisering, den proximala utvecklingszonen och intersubjektivitet, vilka är sociokulturella begrepp, visar sig i den fria leken. Till exempel är språk ett medierande redskap som barnen ständigt använder i den fria leken då de kommunicerar, bland annat i sina förhandlingar. I kommunikationen som sker vid förhandlingarna använder barnen sin förmåga till intersubjektivitet för att komma till en enighet. Vidare kan vi se att internalisering och den proximala utvecklingszonen finns närvarande då barnen leker. Ett exempel på detta är i Watarus lek där han först urskiljde fenomenet snurning, i detta fall av en ring, och sedan lärde sig att snurra ringen. Först snurrar Watarus pedagog en ring framför honom för att visa hur man gör och sedan, efter några försök, lyckas Wataru behärska denna kompetens själv. Först sker lärandet att snurra ringen således mellan pojken och pedagogen och sedan inom pojken själv då han behärskar att snurra ringen på egen hand – internalisering. Den proximala utvecklingszonen menar vi syns i detta exempel genom att Wataru befinner sig inom zonen att vara nära att kunna snurra ringen själv och att han med hjälp av vägledning av pedagogen kan klara av detta.

6.8 Slutsats

Utifrån de studier vi har granskat kan vi konstatera att barnen i den fria leken i förskolan kan utveckla en mängd kompetenser. Det vi har funnit att forskare har kommit fram till är att barn i den fria leken kan lära sig att urskilja olika fenomen och behärska dem, att utveckla nya idéer och sin kommunikativa förmåga, att ta andras perspektiv, samt att utveckla strategier och skicklighet i att förhandla (Lindahl & Pramling Samuelsson, 2002; Tellgren, 2004; Alvestad, 2010; Engdahl, 2011). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på världen förstår vi förhållandet mellan den fria leken och vilka utvecklingsmöjligheter barnen ges i denna kontext som att barnen samspelar i leken och att de i detta samspel kan utveckla kunskaper om sin omvärld. Detta samspel består bland annat av medierande redskap, internalisering, den proximala utvecklingszonen och intersubjektivitet.

7 Slutdiskussion

I följande avsnitt har vi för avsikt att tydliggöra svaret på vår frågeställning, diskutera detta resultat samt vilka konsekvenser detta får för förskolan, barnen i förskolan och läraryrket. Vidare redogör vi för förslag på vidare forskning.

I vår undersökning, där vi försökt finna svar på vad forskningen säger om vilka kompetenser barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan, har vi fått fram följande resultat:

I den fria leken i förskolan ges barn möjlighet att utveckla

- kompetensen att urskilja fenomen och behärska dem
- kompetensen att utveckla nya idéer
- förhandlingskompetenser
- sin kommunikativa förmåga
- sin förmåga att kunna ta andras perspektiv

Att barn ges möjlighet att utveckla kompetenser i den fria leken i förskolan har vi aldrig tvivlat på, då vi under vår utbildning införskaffat oss denna kunskap utifrån en mängd populärvetenskaplig litteratur. I de fyra studier som vi analyserade fann vi inte någon ny kunskap rörande vilka kompetenser barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan, i förhållande till vilka kunskaper vi hade kring detta innan arbetet påbörjades. Vi kan därför inte påstå att vår undersökning bidragit med ny kunskap för oss. Däremot upplever vi att vårt syfte vad gäller att få en *djupare* förståelse kring de kompetenser vi funnit att barn kan utveckla i den fria leken har uppnåtts, samt att vi fått en större medvetenhet kring vikten av att främja den fria leken i förskolan.

Vi har under arbetets gång funderat över om barnen ges lika goda möjlighet att utveckla ovanstående kompetenser i *all* fri lek som initieras av dem. Vi menar att den lek som initieras påverkar i vilken mån de ges möjlighet att utveckla ovanstående kompetenser. Initieras en rollek där flera personer ingår anser vi att chansen att utveckla till exempel sina förhandlingskompetenser är större än om det enbart är två barn som ingår i rolleken. Detta eftersom barnen då inte har lika många som de behöver komma till en enighet med.

I dagens förskola ska leken, som tidigare nämnts, få ett stort utrymme då den ses som viktig för barns utveckling och lärande. Forskare och teoretiker, så som Fröbel, Montessori, Piaget och Vygotskij, har alla haft teorier om att leken har en betydelse för barns utveckling, vilket vi tror har varit med och påverkat lekens plats i dagens förskola med tanke på att dessa personer är stora namn inom förskolläraryrket och förskolan idag. I förskolans läroplan framhävs det bland annat att leken är en metod som barn söker och erövrar kunskap genom. Vidare nämns att:

”Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska präglade verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och

gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter” (Skolverket, 2010, s. 6).

Som redogörs under rubriken “Inventering av problemområdet” har leken dock inte alltid haft detta utrymme och den syn på lekens betydelse som existerar idag har inte alltid varit gällande i det som varit föregångare till dagens förskola. Det var som sagt inte förrän de Fröbelinspirerade barnträdgårdarna och barnkrubborna kom till Sverige vid sekelskiftet 1900 som leken introducerades i förskolan (Riddersporre & Persson, 2010; Lindqvist, 1996; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Idag ska leken som sagt få stort utrymme i förskolan på grund av att den kan främja barns utveckling och lärande, vilket vårt resultat kan styrka.

Då vårt resultat visar på att utvecklingsmöjligheter ges i den fria leken i förskolan, samt eftersom förskolans läroplan är ett styrdokument, det vill säga att pedagogerna har som uppdrag att sträva efter de mål och riktlinjer som finns i detta, menar vi att det är viktigt att pedagogerna skapar förutsättningar för goda lekmiljöer. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) förklarar att miljön sänder ett budskap om vad som förväntas förekomma i den pedagogiska verksamheten. Därför ska den pedagogiska miljön vara utformad på ett sätt som gör att barnens lärande underlättas, utmanas och stimuleras. De förklarar att den pedagogiska miljön är ett begrepp som inrymmer både miljös fysiska utformning, interaktionen mellan barn och mellan barn och vuxna, material samt den atmosfär som existerar i verksamheten. Det är bland annat viktigt att barnen har lättåtkomligt material som är varierande och tilltalande för dem samt att miljön är konstruerad så att barnen har plats att bygga och leka utan att ständigt störas av andra barns lekar eller andra störningsmoment, så som att ”matvagnar” till exempel ska passera. En fördel med att ha en sådan miljö är att leken eller det bygge som barnen har skapat kan stå kvar, vilket gör att barnen kan återvända dag efter dag och utveckla leken (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Hur den pedagogiska miljön bör vara uppbyggd för att främja barns lek ska vi inte gå in på mer i vårt arbete eftersom detta inte varit vårt forskningsfokus. Vi kan således inte uttala oss så mycket om det här. Vi vill dock ta upp detta eftersom vi är övertygade om att den pedagogiska miljön är en bidragande faktor till att barn utvecklar kompetenser eftersom goda förutsättningar till lek behövs för att leken ska främjas. Därför skulle detta kunna vara ett förslag till vidare forskning.

Vårt syfte med denna undersökning var att synliggöra och sammanställa vetenskapliga forskningsresultat. Detta för att på så sätt tillfredsställa behovet av att sammanställningar av det här görs, så att det blir enklare för pedagoger i förskolan att få kontroll över kunskapsläget. Vidare ville vi få en djupare förståelse för de kompetenser barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan. Vi menar att vi, efter att ha gjort denna litteraturstudie, har fått en djupare förståelse för de kompetenser barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan, samt att detta arbete kan hjälpa förskolepedagoger att få bättre kontroll över kunskapsläget vad gäller leken. Vårt resultat kan således ge konsekvenser för förskolan i form av att pedagogerna får en större medvetenhet vad gäller den fria lekens betydelse, vilket vi menar kan bidra till att de arbetar för att främja den fria leken. När pedagogerna är mer medvetna om vikten av att de främjar leken menar vi att detta kan ge konsekvenser för barnen i förskolan. Engdahl (2011) hävdar att många av de kompetenser som barn kan utveckla i lek, så som förhandlingskompetenser, att kunna ta andras perspektiv och att utveckla sin sociala kompetens, är viktiga för dem att ha i

dagens samhälle, och om pedagogerna främjar den fria leken menar vi att barnen kan ges godare förutsättningar att utveckla dessa kompetenser. Vidare menar vi att vårt resultat kan ge konsekvenser för föräldrar. Detta eftersom de föräldrar som inte har kunskap om hur leken kan bidra till utveckling och lärande med hjälp av vårt resultat kan tillägna sig denna kunskap.

7.1 Vidare forskning

Som tidigare nämnts är ett förslag till vidare forskning att studera huruvida den pedagogiska miljön påverkar vilka förutsättningar barnen ges i den fria leken i förskolan. Ett annat förslag till vidare forskning, vilket vi nämnt i vår metoddiskussion, är att göra en empirisk studie där vi undersöker samma problemområde för att på så sätt få reda på om vårt resultat i denna studie stämmer överens med det resultat som den empiriska studien skulle visat och på så sätt antingen styrka vår insamlade data eller påvisa motsatsen. Ytterligare ett förslag på vidare forskning är att göra en longitudinell studie där vi följer en grupp barn för att studera vilken betydelse de kompetenser barnen utvecklat i den fria leken har fått i barnens fortsatta liv.

7.2 Avslutning

Den förförståelse vi hade innan vi påbörjade vårt arbete, det vill säga att den fria leken är positiv för barns utveckling, kan vi såhär i efterhand konstatera kvarstår hos oss. Detta på grund av vad vårt resultat visar. På så sätt var vårt resultat förväntat. Det vi dock inte hade räknat med under undersökningen av vårt problemområde var att det fanns få studier där forskarna uttalade sig om vilka kompetenser barnen kan utveckla i den fria leken, vilket vi efterstävade. De redogjorde oftast enbart för vad de såg att barnen gjorde i leken, vilka kompetenser de behövde för att delta i lek med mera, men skrev sällan fram att det var kompetenser som de kunde utveckla i denna kontext.

Avslutningsvis vill vi säga att vi hoppas att vårt arbete ska hjälpa pedagoger i förskolan att få bättre kontroll över kunskapsläget rörande den fria lekens betydelse, samt att vi upplever att vi har fått en djupare förståelse för de kompetenser vi funnit att barn ges möjlighet att utveckla i den fria leken i förskolan. Denna förståelse, som vi tillägnat oss från vetenskapen, menar vi att vi kommer få nytta av i vår framtida yrkesutövning. Detta eftersom vi nu har teoretisk kunskap om lekens betydelse för barns utveckling och på så sätt fått en större medvetenhet kring vikten av att arbeta för att främja den fria leken. För att vi ska kunna arbeta på bästa möjliga sätt för att den fria leken ska främjas i förskolan anser vi att vi behöver både vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, vilket Skollagen framhäver att förskollärares arbete ska vila på (SFS 2010:800, kap 1, 5§). De teoretiska kunskaper vi får från vetenskapen menar vi kan hjälpa oss att förstå hur vi kan handla i vårt framtida yrke för att främja den fria leken i förskolan på ett mer medvetet sätt. Dessa teoretiska kunskaper anser vi dock inte är tillräckliga för att vi ska kunna utföra vårt arbete på bästa möjliga sätt, utan de behöver kompletteras med en annan typ av kunskap – beprövad erfarenhet. Med hjälp av beprövad erfarenhet, det vill säga erfarenheter som prövats under en längre tid och är dokumenterade av många personer, kan vi få reda på vad som kan fungera i praktiken. Det vi vill komma fram till är att det inte räcker med att enbart ha teoretisk

kunskap eller enbart praktisk kunskap för att yrkesutövningen ska kunna utföras på bästa möjliga sätt, utan att båda dessa behövs.

8 Referenser och referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2011). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 19-33). Stockholm: Liber.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden – små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 294). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/22228>
- Axelsson, T., & Qvarsebo, J. (2010). Barndomens historiska framväxt. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (s. 39-59). Stockholm: Natur & Kultur.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Engdahl, I. (2011). Toddler interaction during play in the Swedish preschool. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1421-1439. doi: 10.1080/03004430.2010.533269
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ivarsson, P-M. (2003). *Barns gemenskap i förskolan* (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 101). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Tillgänglig: <http://libris.kb.se/bib/8909252>
- Knutsdotter Olofsson, B. (1996). *De små mästarna: om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1987). *Lek för livet*. Stockholm: HLS.
- Lillemyr, O. F. (2002). *Lek – upplevelse – lärande*. Stockholm: Liber.
- Lindahl, M., & Pramling Samuelsson, I. (2002). Imitation and Variation: reflections on toddlers' strategies for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(1), 25-45. doi: 10.1080/00313830120115598
- Lindgren, A-L. (2002). Den "nyttiga" leken: Sammanlänkningen av begreppen lek och lärande under 1990-talet. *Locus*, (2), 22-35. oai: DiVA.org:liu-28702
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U.P. (2010). Det livslånga lärandet – att utbilda för ett kunskapsamhälle. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning*. (s. 99-131). Stockholm: Natur & Kultur.
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek – en arena för kulturellt och socialt meningsskapande* (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 2002:28). Karlstad: Universitetstryckeriet. Tillgänglig: <http://libris.kb.se/bib/8802693>
- Pape, K. (2002). *Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2010). *Förskolan – arena för barns lärande*. Stockholm: Liber.
- Signert, K. (2012). *Variation och invarians i Maria Montessoris sinnestränande materiel*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 325). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/30158>
- Skolverket. (2014). *Fler barn än någonsin i förskolan*. Hämtad 2014-04-24, från <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2014/ fler-barn-an-nagonsin-i-forskolan-1.216379>
- Skolverket. (2010). *Läroplanen för förskolan*. Lpfö98. Reviderad 2010. Stockholm: Fritzes. www.skolverket.se
- SOU 1997:157b. *Att erövra omvärlden*. Stockholm: Utbildningsdepartementet Barnomsorg- och skolakommittén.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Swahn, J-Ö., & Knutsdotter Olofsson, B. (2014) Lek. I *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/lek/239446>
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning*. (s. 137-195). Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tallberg Broman, I. (2010). Svensk förskola – ett kvalitetsbegrepp. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (s. 21-38). Stockholm: Natur & Kultur.
- Tellgren, B. (2004). *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal* (Licentiatavhandling, Licentiatavhandling vid Pedagogiska institutionen, 2). Frölunda: DocuSys. Tillgänglig: <http://libris.kb.se/bib/9826495>
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet* (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, No. 10). Malmö: Lärarutbildningen.
- Vetenskapsrådet. (u.å). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab.
- Vygotskij, L. S. (1981). *Psykologioch dialektik*. Malmö: P.A. Norstedt & Söners Förlag.
- Welén, T. (2009). Historiska perspektiv på lek. I M. Jensen & Å. Harvard (Red.), *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. (s. 29-42). Lund: Studentlitteratur.
- Åm, E. (1986). *Leken i förskolan – de vuxnas roll*. Stockholm: Natur & Kultur.