



# Rörelseledda lekar

Ett aktionsforskningsarbete inom förskolans ramar.





Namn: Cecilia Karlsson

Program: Förskolläraryrket

Examensarbete: 210 hp

Kurs: LÖXA1G

Nivå: Grundnivå

Termin/år: HT/2014

Handledare:

Examinator: Cecilia Wallerstedt

Kod: HT14-2920-010-LÖXA1G

---

Nyckelord: Lek, rörelse, motorik, utveckling.



## Abstract

Min studie baserades på ett aktionsforskningsarbete i förskolan. Mer specifikt observerade jag hur barn deltog i lärarledda rörelselekar och vilket lärande som gjordes möjligt i rörelselekarna. Min teoretiska anknytning utgick från ett sociokulturellt perspektiv och jag använde mig både av begrepp som mediering, kulturella redskap och appropriering.

Studien var upplagd på fyra veckors tid och jag var på förskolan en timme i veckan och studerade barnen under lekövningarnas gång. Jag var intresserad om det gick att se resultat på denna korta tid. Hjälpmedel för att dokumentera barnens rörelseutveckling var videokamera.

Undersökningens syfte var att bedöma vilket lärande som gjordes möjligt och hur barnen tog till sig instruktioner kring lärarledda rörelselekar. Resultaten av denna undersökning visar att barnen använde språket och rörelser för att både förmedla och kommunicera med varandra. Antingen härmade de varandra, pedagogen eller hittade på egna rörelser. Detta blev synligt då videomaterialet studerades. Materialet visade att barnen approprierade de verktyg jag gav dem, och vidare utvecklades barnens självkänsla och de vågade ta för sig mer i leken.



## **Förord**

Jag vill först och främst tacka förskolan som gav mig tid att studera deras barn under 4 veckors tid. Studien var oerhört inspirerande.

Jag vill också tacka släkt och familj som har stöttat mig under skrivandets tid och ett speciellt tack tillägnar jag min sambo som under stressade tider har väglett mig rätt.



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

- 1** **Bakgrund**
- 2** **Syfte och frågeställningar**
- 3** **Centrala begrepp och tidigare forskning**
  - 3.1** **Rörelse**
  - 3.2** **Vad är lek**
- 4** **Teoretisk anknytning**
  - 4.1** **Mediering**
- 5** **Metod**
  - 5.1** **Val av metod**
  - 5.2** **Urval**
  - 5.3** **Tillvägagångsätt**
    - 5.3.1** **Utformning av övningslekarna**
    - 5.3.2** **Genomförande**
  - 5.4** **Metoddiskussion**
  - 5.5** **Forskningsetiska överväganden**
- 6** **Resultatredovisning**
  - 6.1** **Beskrivning av vad som hände**
  - 6.2** **Hur deltog barnen?**
  - 6.3** **Vad gjordes möjligt att lära?**
- 7** **Slutdiskussion**
  - 7.1** **Lärarens roll för barnens lärande**
  - 7.2** **Resultat och konsekvenser för förskolan**
- 8** **Referenslista**
- 9** **Bilaga**



## 1 Bakgrund

Mitt intresseområde ligger i hur signaler uppfattas i barns lek. Signalerna kan uppfattas på olika sätt men ett exempel är språket. Här förklarar Vygotsky (2001) att språket utvecklas i sin egen takt men att miljön har en viss påverkan. Vidare förklarar han att språket är en förklaring för mänskligt beteende. Han menar också att språket bygger på sociala samfund och att barnen genom lek både kan utveckla och erövra sitt språk. Sommer (2008) menar att människan skapar nya erfarenheter i mötet med nya människor. Vidare poängterar han att barnet ständigt introduceras till nya kulturer och sedvanor som utgör spelregler för ett så kallat "normalt" socialt uppförande. Tidigare forskning kring detta finner man i Janssons (2011) doktorsavhandling "*Nästan som en författare*"- *multimedialt berättande*. Där framgår vikten av utformningen av undervisningen för barnen. Undervisningens stora betydelse kan ses som självklart men hur uppfattar barnen undervisningens möjligheter och potential? Jansson går djupare in i detta med fokus på barn med autism.

I Tullgrens doktorsavhandling (2004) ser man liknande skeenden där vikten av barnens rättigheter kommer in. Senare går detta över till vad vi i dagsläget känner till som förskolans läroplan Lpfö 98 och Barnkonventionen. Hon arbetar in hur barntädgårdarna blev förskolor och hur de arbetar med lek och lärande. Skolverket (2010) påpekar att leken är viktig för barns individuella utveckling och att barnen formas genom lek. Vidare anger Lpfö 98 också att pedagogerna medvetet skall använda sig av detta i förskolan. Den grundpedagoger arbetar ifrån refereras till som "det pedagogiska uppdraget", vilket står för på vilket vis pedagoger i verksamheten skall stimulera och följa upp barnen i förhållande till läroplanen (Skolinspektionen, 2011). Uppdraget utgår från olika styrdokument som exempelvis läroplanen för förskolan och läroplanen för förskoleklass och fritidshem. Dock påpekar Löfstedt (1999) att inläring är en längre process som inte skall begränsas till en viss tid. Hon menar att det är en "ständigt pågående process" (s.33) i förskolan och att ge barn den tid och utrymme de behöver "är en av förskolans viktigaste uppgifter" (s.33).

Grunden för det pedagogiska ansvaret är vårt förhållningsätt till barn i förskolan. Skolverket (2010) menar att det är en självklarhet att förskolan skall se till barns utveckling och lärande under hela deras vistelse på förskolan medan skolinspektionen (2011) påpekar att så tyvärr inte är fallet i alla lägen. De menar att styrdokumentet inte har fått den slagkraft de egentligen borde ha då de är 10 år gamla, utan snarare en bråkdel av uppmärksamheten i förskoleverksamheten. Så det som sägs här kan tydas i både Janssons (2011) och Tullgrens (2004) avhandlingar. De har en snarlik synvinkel på barns lärande genom lek och visar detta på ett markant vis. De tar upp effekten av lärarledd undervisning och synar grundligt vad barn lär sig av att vistas i miljö med pedagoger som sköter undervisningen.

Jag kommer att undersöka problematiken kring vad barnen uppfattar under lärarledd undervisning och hur pedagogerna tar tillvara på alla barns möjligheter. Vygotsky (2001) tar upp att alla barn utvecklas olika snabbt och att språket och barns utveckling inte alltid följer



samma bana. Han menar att det är viktigt att pedagogerna har i åtanke att dessa egenskaper kan utvecklas i olika takt då de planerar för en aktivitet i förskolan. Vestad (2014) argumenterar för barnet och barnets kapacitet i sin diskurs. Här tar hon upp både hur vi ser på barnen och deras lärande samt hur barnet själv förankrar sin identitet i estetiken. Vidare tar hon upp begreppet alla kan, som i sin tur leder till frågan hurvida lärarledd undervisning i rörelse över huvud taget behövs? Wallerstedt et al. (2014) på andra sidan förklarar vikten av lärarledd rörelselek då läraren har en oerhört viktig roll för barnens fortsatta utveckling. Detta förklarar de genom att poängtera att läraren håller i verktygen till barnen som de senare lär sig att behärska samt att läraren bidrar till barnens stimulans.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syfte med föreliggande studie är att uppmärksamma barns lärande i lärarledda rörelselekar.

1. Hur deltar barn i en lärarledd rörelselek?
2. Vilket lärande görs möjligt i denna rörelselek?

## 3 Centrala begrepp och tidigare forskning

I detta kapitel kommer jag att gå igenom centrala begrepp, rörelse och lek, samt göra en belysning av studiens teoretiska ram, nämligen sociokulturell lärandeteori. Detta sker genom att särskilt uppmärksamma begreppet mediering. Utgångspunkt i studien som är baserad på aktionsforskning ligger på barnen och teorin som jag kommer ha fokus på är det sociokulturella.

Barn är sociala varelser som behöver få uttrycka sig i samspel med andra barn. (Bendroth Karlsson, 1998). Bendroth Karlsson förklarar att barn genom socialt samspel bygger nya erfarenheter och att det är viktigt att barnen får öva på allt i förskolan och inte enstaka saker som känns mest aktuellt i dagsläget.

Genom tidigare forskning tar Ericsson (2003) upp i sin avhandling hur rörelse och motorik gynnar barnens inlärningsförmåga. Vidare förklarar hon hur signalerna sitter så nära varandra i hjärnan att motoriken blir som ett extra stöd för inläring av matematik. Hon trycker på ämnet mer tid för rörelse i förskolan då det har setts som gynnande för barnen när de kommer upp i äldre åldrar. Ericsson påpekar att förskollärare har en splittrad syn på vad de lär ut till barn. När de skall leka och det krävs stort utrymme är det inte lika relevant att alla är med utan fokus ligger på själva leken. Barnen som inte har samma motoriska utveckling som de andra slipper lätt undan dessa övningar. När det handlar om estetiska aktiviteter som exempelvis färgläggning och målning med vattenfärger är det vanligare att alla skall vara med och måla.

Slutligen säger Ericsson att barn mår bättre av att röra sig och att motorik skulle ha en större del i förskolans läroplan. Hon rekommenderar en snarlik version av skolverkets *kursplan i motorik för träningskolor*. Att ha en liknande läroplan för förskolan skulle betyda mer fokus



på motorik och dess effekter på barnen vilket Ericsson anser ger barnen en positiv välbefinningskänsla.

### 3.1 Rörelse

Det finns olika aspekter av rörelse, t.ex. motorisk träning och estetisk rörelse. Jag kommer först beröra motorik och motorisk träning, sedan kommer jag gå över till estetisk rörelse.

Det generella begreppet motorik står för läran av människans rörelser, t.ex. hur de lärs in och om de är genetiskt bestämda eller inlärd. Rörelser som är genetiskt bestämda är exempelvis när ögat blinkar. Rörelser som hopp och volter är rörelser som är inlärd (Nationalencyklopedin, 2014). Läroplanen för förskola (Lpfö, 98) benämner motorik som en koordinationsförmåga som är relevant att utveckla i verksamheten.

Vad är motorik? Motorik går att beskriva på olika sätt. De allra vanligaste termerna är finmotorik och grovmotorik. Begreppen har gemensam inverkan på kroppen och dess muskler. Finmotoriken använder precisering och fint fingerarbete medan grovmotoriken arbetar med de större musklerna. De större musklerna används exempelvis när man springer eller hoppar (Sigmundsson et.al, 2004). Forskare har kommit fram till nya rön om vad motorik är och hur den skapas. Vissa säger att det är någonting som barn lär sig redan från start medan andra hävdar att det är en övningsfråga. Forskare vill bryta ner begreppet motorik och få fram subkategorier där både fin- och grovmotorik finns med. Men vad får man ut av det? Under längre tid har man kunnat se ett mönster på hur olika muskler och leder påverkar olika rörelsemönster på barnen. Med hjälp av detta har forskare kunnat placera dem i olika fack. Men för att göra det ännu lite mer komplicerat så kan vi tänka oss en fotbollsspelare. Denna person springer efter en boll och automatiskt tänker man att denna person måste använda sin grovmotorik då hen springer och utnyttjar de lite större musklerna i kroppen. Men vad händer om fotbollsspelaren skulle få fatt i bollen och skjuter iväg den som en korkskruv. Bryter detta mot motorikens rörelsemönster eller inte? (Sigmundsson & Vorland Pedersen, 2004).

Jagtøien, Hansen och Annerstedt (2002) menar att barn tränar på sin grovmotorik från start genom att exempelvis röra på huvudet, åla, kravla och gå. Detta är något som kommer naturligt för barn och är relevant för deras utveckling. De menar också att den motoriska utvecklingen förändras ju äldre barnen blir och att rörelserna blir mer avancerade. Sigmundsson och Vorland Pedersen (2004) har liknande tankar kring barns utveckling men menar att det finns kulturella skillnader mellan barn, sociala grupper och klasstillhörighet.

Folkhälsan (2014) påpekar att ”en god motorisk kompetens ger ofta positiva upplevelser och erfarenheter”, som i sig stärker upp barnets självkänsla. De menar att positiva erfarenheter bidrar till en stärkt självkänsla och självbild som i sin tur bidrar till lärande såsom motorisk inläring. De debatterar också för den fysiska aktiviteten som ”skapar möjlighet till glädje och positivt socialt samspel” (Folkhälsan, 2014). Sigmundsson et.al (2010) stärker detta genom att referera till en kinesisk studie gjord av Jian Mei (1994) där Mei förklarar att barn som inte får lika mycket stimulans får hämmad motorisk utveckling. Mei drar paralleller till blöjbarn och förklarar att studien utgick från barn som fick ha blöja och barn som satt i en sandsäck.





Blöjbarnen var de som var rörliga medan de barn som satt i sandsäckar inte hade samma kapacitet att röra sig som visade att de senare tog längre tid på sig att utveckla motoriska stadier som att sitta, krypa och gå.

Två stycken forskare vid namn Ludvig Elblaus och Roberto Bresin har under året studerat barns rörelseschema. Vad de gjorde var att de klädde förskolebarnen i en keps med sensorer varpå de kunde registrera barnens rörelser. Barnen fick gå runt i ett rum där olika rörelser triggade olika ljud. I ena hörnet kunde det vara lugn musik och i det andra kunde det vara en trummande trumma. Hastigheten på ljuden och ljuden som hördes i rummet bestämde barnen själva med sin egen kropp. Ju mer de hoppade och sprang omkring ju mer aktivt kom ljudet. Om de gjorde lugna rörelser hörde de lugna ljud och om de sprang runt ökades takten i ljudet. De menade att de kunde urskilja ett mönster varpå barnen spelade upp sig och ökade takten när de hörde trumman och tog det försiktigare när de var i andra delen av rummet och hörde den lugna musiken. Ludvig och Roberto menar att detta är en start i deras forskningsprojekt som de senare hoppas kan infiltreras i samhällets dagliga miljö. Att olika ljud kopplas till lugn och harmoni medan andra kopplas till att man ökar takten. Att sätta in dessa sensorer i golv där människor vistas kan senare ha en effekt på hur de agerar och rör sig på olika områden som exempelvis tågstationer (Larsson, 2015, februari).

### 3.2 Vad är lek

Det generella begreppet lek står för låtsas verksamhet, att personerna som leker uppfattar att det de gör inte är verklighet utan en utsträckning av fantasin. Därav kan de gå utanför sina riktiga ramar och pröva saker som de egentligen vet att de inte får göra. Exempelvis använda svärd. För att förtydliga kan ett svärd i en lek antingen vara en pinne eller ett annat redskap och alltså inte ett riktigt svärd (Nationalencyklopedin, 2014). Läroplanen för förskola (Lpfö, 98) menar att leken utmanar barns fantasi, kommunikation och lärande. Jorup och Preisler (2001) styrker detta med att yttra när barn leker och känner en trygghet vågar de gå utanför sin trygghetszon. Knutsdotter Olofsson (1987) argumenterar att leken är frivillig och Vygotsky (1995) poängterar att fantasin utgår ifrån att människan är kreativ och därtill skapar skaparglädje i lekens värld.

Leken har alltid haft stor betydelse i förskolan och ofta hör man att pedagogerna skall främja barns lek och lärande. Skolverket (2010) uppmanar pedagoger att ta tillvara på leken och dess inverkan på barns rörelser, men det är också intressant att se läroplanen både utifrån en teoretisk samt praktisk nivå (Harvard, 2004). Harvard menar att skolverkets läroplan går att ta till sig på olika plan och att utgångspunkten kan se annorlunda ut. Antingen kollar pedagogen helt teoretisk på vad det är de vill skall ske i förskolemiljön och hur det nyanserar målen, eller så kollar pedagogen utifrån en praktisk nivå och ser om det verkligen är möjligt att göra vissa saker i den miljö de befinner sig i. Kommer barnen att ha nytta av detta? Såg vi som pedagoger att barnen lärde sig någonting? Vad var det de lärde sig och hur gick det till? Johansson och Pramling Samuelsson refererar till Corsaro (2003) som skriver att barn vill ha kontroll och helst vill de ha den via lek. Han menar dock att barn vill ha kontrollen tillsammans med andra, dvs.



att de delar på den under hela dagen. Genom observation ser man tydligt det sociala agerandet och hur det skapas via socialt sammanhang (s. 44).

Johansson och Pramling Samuelsson (2010) tar upp att kompisar är viktiga för barn. Inte bara för de äldre utan också för de yngsta. Att barn lär av varandra men att de skjuter ”det riktiga lärandet” framåt till skolåldern. (s. 43) Vanligtvis lär de yngsta barnen sig vardagliga saker som pedagogerna inte lägger märke till. Det kan vara allt från att sätta korken rätt på pennan till att visa en kompis hur man cyklar (Johansson & Pramling Samuelsson, 2010).

Enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2010) handlar det mycket om att säga till barnen att nu får ni leka eller nu är det fri lek. Man arbetar inte alls på samma vis som i en skola. Skall man lära sig någonting i förskolan tenderar förskollärare att säga – nu ska vi ha samling, eller nu skall vi läsa en bok etcetera. Man skulle aldrig säga till barnen att nu skall vi sätta oss ner och lära oss saker för läroplanen säger att alla 5 åringar skall ha uppnått specifika mål (s. 44f).

Att leken är relevant och bidrar till en mängd olika företeelser vet vi alla, uppger Olausson (2012) i sin avhandling *Att göra sig gällande- Mångfald i förskolebarns kamratkultur*. Hon menar att barn styr upp och blir mer ansvarstagande när en vuxen är i rummet och detta är både på gott och på ont. Hon menar att förskoleverksamheten fortfarande genomsyras av den utvecklingspsykologiska teorin som ligger till grund för vår pedagogik. Mångfalden i förskolan som Olausson (2012) tar upp är inte specifikt inriktad på kulturell identitet utan sträcker sig över både ålder, social status, kön etcetera där hon synliggör hur barn socialiseras i leken och att barnens naturliga drag kommer fram. Med detta menar hon att i den fria leken anpassar barnen sig utefter den hierarkin som redan finns mellan barnen emellan och detta blir synlig under hennes videoobservationer av barnen (Olausson, 2012).

Lindqvist påpekar i sin bok *Lekens möjligheter* (1996) att hennes avhandling (*The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools, 1996*) berör ämnet lek och de estetiska ämnena såsom drama, musik, bild, och rörelse. Slutsatsen hon kom fram till efter att ha gjort tvärvetenskapliga försök på olika förskolor var att de estetiska ämnena både påverkade och berikade barnens lek. Vidare förklarade hon att undervisning som sådan oftast var inaktuell och ansåg att man borde arbeta mer aktivt med att sätta in en kulturell prägel på förskolan.

## 4 Teoretisk anknytning

Sociokulturellt perspektiv handlar om hur individen och gruppen tar till sig kunskap, hur de dagliga mötena formar en individ och hur läromiljön hela tiden påverkas. Människan tillägnar sig olika kunskaper och verktyg utifrån mötet med andra människor. Det är genom dessa möten som vi formar vår individualitet och fortsätter utvecklas. Skillnaden mellan hem och förskola är att i hemmet lär sig barnen saker de behöver göra som exempelvis diska och städa. De lär sig genom observation och vetskapen om att det här behöver göras för stunden. I förskolan lär sig barnen också nya saker men de har inte ett lika markant sätt att förstå varför de lär sig saker där som i hemmet. Man kan dra parallellen att i hemmet observerar, tar efter och deltar de för att de ska sätta sin nyförvärvade kunskap i rörelse på en gång. I förskolan observerar och lär sig



barnen under en lång tid och kunskaperna de får med sig från förskolan är praktiska att ha med sig när de blir äldre (Säljö, 2005).

Säljö (2005) menar att en av utgångspunkterna för sociokulturellt beteende är hur människan förhåller sig till andra människor och kulturer samt hur intresserade de är av gruppdynamiken. Grupper utnyttjar både de kognitiva och fysiska resurser som uppstår och med detta kan de ta del av den kollektiva kunskapen den andra individen besitter. Olika människor har olika områden de intresserar sig för och samlar in både kunskap och fakta. Det är med dess kunskap och fakta som människan sedan uttrycker en förståelse kring området. Carlgren (1999) förklarar med egna ord Lave, Wenger och Rogoff's teori kring att barn tar in värdefull kunskap genom deltagande i en social praktik. De behöver inte vara med och delta utan kan snappa upp exakt lika mycket kunskap genom att sitta bredvid och observera undervisningen. Carlgren (1999) utgår ifrån Vygotskys teorier om barnets proximala utvecklingszoner (Vygotsky, 1981, 1986). Hon menar att man kan urskilja tre olika inläringsteoretiska traditioner i vårt samhälle som knyter an till utveckling och inläring. Den första är teoribaserad på ju mer man lär sig desto mer utvecklas man. En teori Skinner (1971) utvecklade och döpte till undervisningsteknologin (Carlgren, 1999). Den andra riktar in sig mer på Piagets teorier kring barnets utvecklingsmässiga förutsättningar som gör att inläringen då blir bestämd och utgår ifrån ålder istället för miljö och material. Hon menar att man måste vara försiktig med denna teori då Piaget egentligen inte sysslade med pedagogiska frågor såsom de föreliggande i sociokulturellt sammanhang. Det Piaget gjorde var att ta barnets kognitiva tänkande och applicera den i leken (Knutsdotter Olofsson, 1987). Den sista teorin bottnar i Vygotsky tankar kring inläring och miljö. Att barn kan utvecklas av varandra och att miljön kan både vara främjande och hämmande. Fortsättningsvis påpekar Carlgren (1999) att barn kan härma andra individer varpå de kan sätta sig in i denna nyförvärvade kunskap i andra sammanhang.

Terminologin, redskap och verktyg har en relevant betydelse för det sociokulturella perspektivet då de används flitigt inom området. Dessa begrepp har en speciell teknisk betydelse och anses vara verktyg och redskap både inom det språkliga, intellektuella och fysiska (Säljö, 2000). Mer djupgående sätts både redskap och verktyg in i samhället som ett hjälpmedel. Inom det språkliga används de för att kunna socialisera och kommunicera verbalt med andra människor och genom det intellektuella tillförs redskap såsom Pythagoras sats. Inom det fysiska används begreppet med hjälp av exempelvis verktyg. Om man inte kan lyfta en sten är en hävstång ypperlig att tillföra i ekvationen, likaså traktor och skördetröska för hårdare arbeten (Säljö, 2000).

Med en sociokulturell utgångspunkt är problemet med hur vi lär således en fråga om hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är delar av vår kultur och omgivning (Säljö, 2005, s. 21).

Med hjälp av de verktyg och redskap som finns inom det sociokulturella tar vi tillvara på och sätter fokus för lärandet. De hjälper oss att komma vidare inom vår tankegång och



kommunikation vilket bidrar till en tillfredsställelse (Säljö, 2005). Vidare påpekar han att människan hela tiden utvecklar redskap för att lösa både fysiska och intellektuella problem. Med detta menar Säljö att människan alltid har förmågan att både lära och utvecklas (Säljö, 2005). Wallerstedt et.al (2014) stärker detta med att poängtera att det finns både intellektuella och fysiska redskap. Ett av dessa är exempelvis kulturella redskap. Här förklarar de hur dessa redskap används för att förmedla instinkter och erfarenheter. De kulturella redskapen innefattar den kommunikativa aspekten där språket och talet sätts i fokus. Redskapet tar också upp det intellektuella och det fysiska. Med detta menas kunskapen vi besitter samt fysiska saker vi kan ta på.

Människans handlingar utgår från egna erfarenheter och kunskaper där vi agerar utefter det som vi anser är både korrekt och lämpligt. Vissa situationer får oss att agera på ett sätt medan en annan situation får oss att agera på ett annat. Personen vi möter i olika situationer har också stor vikt gentemot hur vi agerar och följer normen kring vad som är lämpligt. Till exempel möte med grannen. Om vi exempelvis skulle möta på vår granne i trappuppgången som vi inte specifikt har någon nära relation till och denna öppnar med en hälsningsfras som "hur mår du?" eller "är allt bra med dig" så är vi snabba att svara att allt är bra. Det vore konstigt för oss att inleda en diskussion kring vad som inte är bra och diskutera detta djupgående då det går emot nutida traditioner och handlingar. Däremot om en legitimerad doktor skulle ställa oss samma fråga är det förväntade svaret något helt annat (Säljö, 2005).

## 4.1 Mediering

Jag har redan flera gånger hävdats att människan utmärks av att hon till skillnad från andra arter utvecklar och använder fysiska och språkliga redskap (Säljö, 2005, s. 74).

Medieringens betydelse har en stor inverkan på hur vi lär oss och vilka redskap som vi tar användning av. Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014) tar upp mediering inom musik och förklarar att människan skulle ha det betydligt svårare att både lära ut och ta till sig ny information om mediering inte fanns. Wallerstedt et.al påpekar exempelvis hur redskap såsom papper och penna har en relevant egenskap då individen inte behöver bära all kunskap inom sig utan kan ta hjälp av redskapet. De menar att redskapen underlättar för individen och är som ett stöd för dem. Istället för att bära all kunskap själv får de hjälp med detta och de uppger att det blir lättare för individen att se helheten i exempelvis ett notsystem med både melodi, bas och stämmor om man kan se dem framför sig nerskrivet på ett papper istället för att memorera dem och försöka komma ihåg dem utantill.

Artefakter såsom bilar, bandspelare, radio, tv, telefoner, och datorer utgör alla en viktig faktor kring mediering. Det är hjälpmedel och redskap för individen och samhället och visar hur vi kommunicerar och tar emot fakta från omvärlden. Med dessa redskap görs det möjligt att föra vidare kunskap utan att begränsa sig till sin egen intellektualitet (Säljö, 2000).

Begreppet mediering är ett av de mest annorlunda i sociokulturellt tänkande på grund av dess teoretiska perspektiv. Här lägger man fokus på det praktiska och intellektuella redskapen som strider mot de mer ledande teoretiska perspektiven. I dessa framgår de intellektuella redskapen



som rationella och inte alls lika påtagliga och handlingskraftiga som medieringens där det påvisas att samhället och våra föreställningsvärldar har blivit färgade av vår kultur och dess inverkan vilket i sig har skapat de redskap vi har i dag. För att ta ett exempel som visar detta kan vi gå igenom miniräknaren och datorn. Här är två exemplar av redskap som utgör en sociokulturell grund. Vi vet vad vi skall trycka på och rörelserna är inlärd långt bak i tiden men ändå har vi svårt att förstå hur dessa är uppbyggda. Vi vet med säkerhet att miniräknaren har de fyra räknesätten inbyggda i sig och vi förlitar oss på att det blir rätt när vi knappar in våra koder, ändå förstår vi inte hur den är uppbyggd. Datorn är liknande, vi vet hur man skall använda den men den förargar oss när den inte gör som vi vill eller krånglar på ett eller annat sätt. Redskapen som finns idag är intellektuellt utförda för att tillfredsställa samhället och individens krav, dock har inte alla den kunskap som ligger bakom för att förstå dem helt (Säljö, 2005).

## 5 Metod

Den metod jag utgick ifrån var aktionsforskning som innebär utifrån en klassisk syn att giltig kunskap är den kunskap som utvecklas genom handling (Rönnerman, 2004).

### 5.1 Val av metod

När man läser kring området aktionsforskning så kommer namnet Kurt Lewin upp. Lewin föddes 1890 och var en tysk psykolog. Man brukar kalla Lewins forskning som det första avstampet för aktionsforskning och hans egen tes kring hur aktionsforskning skall uppfattas, nämligen via handling- aktion- reflektion. Lewins tankar kring erfarenheter och kunskapsbildning har betytt oerhört mycket för forskningen (Huisman, 2006)

Det centralt för min studie är hur forskningen utgår ifrån den pedagogiska verksamheten som ligger till grund för vad det är som verksamheten behöver och vad som går att ändra på (Stukát, 2011). Vidare också en så kallad ”praxisorienterad forskning” (s.38). Med denna metod förklarar Stukát att forskare skall vara mer involverade i verksamheten och att det räcker inte med att forskare forskar kring området och pedagoger arbetar i förskoleverksamheten utan de måste ha ett samarbete där forskaren går in och ser vad som behövs ändras och arbetar tillsammans med pedagogen för att tillsammans få fram ett resultat. Stukát trycker på värdet av samarbete och förklarar att båda parter behöver komma överens om vad som skall göras och vilket mål de har i slutändan. Han menar att aktionsforskning är som ett kretslopp. Först planeras vad som skall hända sedan reflekteras det över vad som kan bli bättre och vad som har blivit bättre, därefter reflekterar man kritiskt över sitt arbete som senare går över i handling. Avslutningsvis börjar cykeln om och man reflekterar över vad som kan bli bättre tills nästa gång och vad den aktuella förändringen ledde till (Stukát, 2011). Berlin (2011) poängterar vikten av att man behöver träna och ha viss praktisk och omfattande utbildning för att tillföra något värde till studien. Detta förklarar han som så att man skall kunna gå tillbaka och kolla upp både material och vad problemet i första början var genom utförlig dokumentation.





Rönnerman (2004) menar att aktionsforskning är två ord som är ihopsatta, nämligen aktion som betyder handling och forskning. Handlingen är praktikorienterad och utgår från vad man själv vill iscensätta. Vidare genererar detta egen reflektion och diskussion. Forskningen kan man säga är ett systematiskt arbete med relation till handlingen. Det som skiljer aktionsforskning från strikt forskning är att aktionsforskning har ett samarbete forskare och praktik emellan. Där praktikens frågor är det som leder arbetet framåt genom hela processen från början till slut.

Studien utgår ifrån en videoobservation och Rönnerman (2004) påpekar att de vanligaste tillvägagångssätten att observera är genom videoobservation som varvas med samtal. Vidare förklarar hon att man tar hjälp av videoobservationen för att se hur barnen både kommunicerar med varandra och hur de använder materialet i rummet. Rönnerman förklarar också att det positiva med en videoinspelning är att man kan spela upp materialet flera gånger för att sedan studera händelsen otaliga gånger. Eriksson (2011) tillägger att videoobservation är bra på grund av att man ser sig själv i praktiken och kan reflektera över vad som händer under studiens gång.

## 5.2 Urval

Först hade jag tänkt att göra min studie på min VFU plats där jag kände både barnen och personalen. Dock tog jag hänsyn till olika faktorer som tid och utförande. Jag kom fram till att tiden som jag skulle lägga ner på att fysiskt delta i studien på plats var alldeles för kort jämfört med vad de tog mig att pendla fram och tillbaka vilket jag inte ansåg var en bra lösning. Därför fick jag blicka över mitt eget bostadsområde och se om jag kunde lösa det på något annat sätt. Jag hittade en förskola i närheten som gick med på att jag gjorde min studie där.

Den grupp barn jag riktade in mig mot var barn med en ålder på 3 år och cirka antal 4-5 stycken. Jag tog ingen hänsyn till kön, bakgrund eller etnicitet utan enbart ålder och antal. Det som gjorde att mitt urval gick snabbt var för att de på den specifika avdelningen bara hade 5 stycken 3 åringar. Stukat (2005) påpekar att resultatet kan komma att ändras utifrån bortfall och att detta är någonting man måste ta hänsyn till, jag kunde inte anta att alla skulle vara med i min studie på grund av skäl som etiska, ledighet, sjukdom och så vidare.

Jag skickade ut lappar till alla vårdnadshavare med barn på 3 år och informerade dem kring vad jag skulle göra, hur lång tid jag skulle vara på förskolan och vad aktionsforskningsarbetet gick ut på. Stukat (2005) menar att forskare tenderar att intressera sig för större grupper då de kan få ett bättre urval av studien. Dock uppger han att mindre grupper där inte generalisering är intressant eller möjlig också har en positiv inverkan på forskningen.

Urvalet riktade in sig på en mindre grupp barn där generalisering inte var av värde utan vikten låg på ålder och antal. Stukat (2005) uppger att oftast gör studenter som skall skriva examensarbete ett stickprov där enbart ett visst antal personer får vara med i undersökning på grund av både tid, ekonomi och brist på resurser. Jag håller med om att både tid och resursbrist var faktorer som spelade in i arbetet men att den ekonomiska biten inte drabbade mig då jag hade gångväg till förskolan jag var på och inte behövde lägga ut några pengar på varken material, hjälpmedel eller kollektivtrafik/egen bil.



## 5.3 Tillvägagångsätt

Undersökningens tillvägagångssätt var att utgå från tre övningslekar. I det följande ger jag först en övergripande beskrivning av dem för att därefter presentera varje lek.

### 5.3.1 Utformning av övningslekarna

Utformningen av övningslekarna gick till så att jag valde 3 stycken lekar utifrån vad jag ville undersöka. Min poäng med lekarna var att synliggöra hur barnen deltog i en rörelseledd lek och vilket lärande som blev synligt under processen.

Lekarna var uppdelade i olika svårighetsgrader vilket var ett medvetet val från mitt håll, då jag inte hade träffat barnen innan och inte visste vad de hade för förkunskaper kring rörelseledda lekar. Svårighetsgraderna involverade koordination, motorisk färdighet, språkkunskap och samspel med andra. Ericsson (2003) menar att barn använder rörelser för att kommunicera och detta är ett sätt som fortsätter genom hela livet. Vidare förklarar Ericsson att genom att röra på sig kommunicerar vi och automatiskt signalerar kroppen vad vi känner. Att stå med armarna i kors visar på en människa som tenderar till att vara exempelvis arg, sur, eller vrång medan att sträcka på sig, gestikulera med armarna, ta kroppslig kontakt med en annan person med sina händer uppfattas som välkomnande, glad, och snäll.

I min studie använde jag mig av rörelseledda lekar som berörde barnens motorik, lekvilja, ordförståelse, kommunikation, samarbetsvilja, fantasi, medvetande och uthållighet. Lekarna var: "Huvud axlar knä och tå", "koka gröten" och "på och av". Vidare information om lekarna kommer här under.

Huvud axlar knä och tå är en välkänd lek som oftast uppskattas av barn i alla åldrar. Här får barnen öva sin motorik och ordförståelse då de skall härma det som pedagogen gör i sången. För att försvåra denna lek så kan pedagogen enbart sjunga låten utan att gestikulera vad barnen skall göra som vidare låter barnen öva sin ordförståelse.

Koka gröten är en lek där barnen måste sätta sig in i ett annat perspektiv. Här uppmanas barnen att förklara hur gröt kokar och sedan visa detta med sin kropp. Problematiken med leken är att perspektivet de skall anta är grötens. Hur kokar gröt? Jo, den hoppar. I verkligheten hoppar inte gröt då den kokar och det visade sig att barnen hade svårt att se det sambandet.

I leken Av och på skall barnen hoppa på en matta eller dylikt redskap när de hör pedagogen säga "hoppa på mattan". Sedan skall de hoppa av mattan när de hör pedagogen säga "hoppa av mattan". För att avancera denna lek kan man lägga in andra saker att göra som exempelvis hoppa på ett ben eller springa runt mattan istället för att hoppa på den. Här får barnen öva på sin balans och på begrepp som över och under, av och på, att ta olika direktiv, ordförståelse och att arbeta i grupp.



### 5.3.2 Genomförande

Valet av genomförande föll på ett kuddrum mellan två avdelningar. Rummet var stort nog för oss att göra våra lekövningar i men problem uppstod då det var beläget mellan två avdelningar som en mitt-passage. Då jag enbart ville ha med vissa barn i min studie var filmningen viktig. Flera barn sprang in och ut mellan passagen och videovinkeln fick inte vara i det läge så andra barn blev filmade utan deras godkännande. I detta läge var det relevant att tänka professionellt och undvika all filmning av andra barn. Om det skulle hända att ett annat barn kom i bild ändå så raderades materialet direkt. Syftet med videofilmningen var att få med så rikligt med material jag kunde för att senare kunna granska det hemma utan att bryta mot de etiska reglerna.

Som Stukát (2011) poängterar angående videoobservation är materialet aldrig hundra procent tillförlitligt även fast man har det på film. Jag menar att material sett ur olika personers perspektiv kan variera. Vad jag såg på min observation kan skilja sig från vad barnen ansåg hända och vice versa. Hur kameran i förhållande till aktiviteten var uppsatt och hur den sköttes. Många faktorer spelar in och Stukát menar att hur väl man än tror att man har fått med korrekt underlag på film så kan man aldrig få med riktiga känslor och barnens egna tankar. En annan konsekvens som Stukát tar upp är att ett aktionsarbete är väldigt intensivt belagt på en förskola för både forskare och pedagog. Materialet som man får fram av studien är inriktad på en specifik förskola och kan därav variera på andra förskolor. Konsekvensen blir då att materialet inte är tillförlitligt på annan plats än förskolan den är gjord på. Vidare stärker Rönnerman (2004) Stukáts teori med att poängtera att varje praktik är olik varandra vilket resulterar i att man inte kan föra över redan bearbetat resultat till en annan förskola.

Här var det viktigt för mig att ta hjälp av en utomstående i personalen för att sköta kameran då jag var aktiv under övningarna med barnen. På detta sätt kunde jag vara delaktig i övningarna och se barnens progression medan huvudansvaret med kameran sköttes av kunnig personal som var informerad om att endast specifika barn för studien fick bli filmade. Filmning är ett starkt verktyg och Stukat (2005) påpekar dess kraft. Jag fick överväga flera gånger om det var värt att filma barnen i min studie eller om det hade gått lika bra att intervjua barn och pedagoger. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) försvinner och missuppfattas meningar lätt när man antecknar vid intervju, vilket i mitt fall var ett ytterligare skäl att enbart videofilma barnen. Då jag hade en pedagog som filmade sekvenserna gick det lätt och smidigt att radera material som inte skulle vara med i min studie som exempelvis andra barn eller pedagoger.

## 5.4 Metoddiskussion

Positivt med aktionsforskning är att teorier sätts in i praktiken och konkreta problem kan få en lösning. Både forskare och pedagoger ser hur teorierna fungerar praktiskt och bidrar till att förbättra sin egen självutveckling (Stukát, 2011). Rönnerman (2004) stärker detta påstående då hon menar att aktionsforskning handlar om ett handlande i praktiken, ett samarbete som leder till förändring. Hon tar också upp att det handlar om att tillförskaffa sig kunskap om verksamheten och hur arbetet genomförs som i sin tur leder till de vuxnas lärande. Centralt för aktionsforskning är å ena sidan handlandet och å andra sidan reflektionen som gemensamt





skapar en balans (Rönnerman, 2004). Ytterligare fördelar med aktionsforskning är ett nära samarbete forskare och pedagoger emellan (Rönnerman, 2004).

Negativt med aktionsforskning är att arbetet blir väldigt centralt för de som är inblandade. Resultatet som visas är fokuserat på den förskolan och den förskolan enbart. Givetvis går det att sätta in resultat i praktiken på andra förskolor men slutsumman kan komma att variera. Man får ett väldigt närgående och fokuserat arbete på en arbetsplats vilket i sig är bra men inget som täcker alla förskolor i Sverige som annan forskning hade gjort med undantaget av det nära samarbetet. Så detta är något man får ha i åtanke. Vill man ha ett nära samarbete med forskare och gå djupgående ner i ens egen förskola eller vill man ha ett resultat som kan appliceras på andra förskolor runtomkring i Sverige (Rönnerman, 2004).

Jag valde att videoobservera min studie av barnen. Det positiva med videoobservation som Rönnerman (2004) tar upp är att videokameran spelar in hela förloppen utan att du som pedagog behöver skriva ner någonting. Skrivandet i sig kan vara missledande och ofokuserande. Med kameran får du tillgång till både vad barnen gör och säger. Hur de använder materialet i rummet och hur deras kroppsspråk uppfattas gentemot vad de säger vilket man inte skulle ha uppfattat med enbart penna och papper. Vidare kan man också spela upp sitt material flera gånger för att studera det ytterligare samt hitta nya saker man kanske missat vid första observationen. Rönnerman tar också upp att videoobservation är ett av de verktyg som ökar medvetenheten i förskolan (Rönnerman, 2004).

Negativt med videoobservation som verktygsgrund i förskolan är att allt inte registreras fastän man kan tro det. Mycket hänger på var kameran är placerad i rummet. Om den är placerad långt bak i rummet så kan barnens ansiktsuttryck gå förlorade och ljudet kan bli sämre. Det är också viktigt att ha i åtanke att man inte kan se eller spela in barnens känslor och tankar (Bjørndal, 2005).

## 5.5 Forskningsetiska överväganden

Jag vill poängtera med denna text att allt insamlat material under processens gång var helt skyddat från allmänheten. När jag var klar med materialet så raderades det från min kamera. Vetenskapsrådet (2011) påpekar att personer som forskar inom ett ämne måste följa etikens regler och inte hoppa över etikens kodex för att få fram ett bättre resultat i sin studie. Vidare menar de att forskarens egen moral inte får styra över arbetet utan kodexen måste följas.

Dessa lekövningar som jag har tagit fram är givetvis roliga för barnen och deras motoriska utveckling men som pedagog får man inte glömma att etiken spelar en stor roll.

Etik handlar om vad som är rätt och fel i stora drag. Känner barnen sig utsatta eller gör vi som pedagoger dem utsatta i en skapad miljö? Kan vi som pedagog utsätta barnen utan att vi tänker på det och hur uppfattas detta utifrån vårdnadshavare och annan personal på förskolan? (Vetenskapsrådet, 2011).



Jag förhöll mig till att agera neutralt i lägen där barnen kunde uppfatta vad jag gjorde som en följd på deras svar. Exempelvis ställde jag inte ledande frågor som skulle kunnat få konsekvenser i resultatdelen samt vad de uppfattade från mig (Gren, 2007). Vidare tog jag hänsyn till barnens åsikter och övervägde om filmning var en relevant del i min studie, vilket jag kom fram till att det var (Larsson, 2005). Sammanfattningsvis försökte jag upprätthålla en professionalitet så inget av barnen skulle känna sig kränkt eller få vidare konsekvenser av videomaterialet senare i livet (Vetenskapsrådet, 2011).

### Informationskravet

Med denna regel gäller informationskravet. Att jag som ”forskare” ger sådan information till de som är med i studien och anhöriga att de både förstår och reflekterar över vad som kommer att hända så inga missförstånd sker. Viktigt med dokumentation om forskningsetik är övervägandet mot följderna och konsekvenserna som kan uppstå därav. Är man beredd att vidta olika åtgärder för att få ett resultat och vad händer dem som är inblandade i studien? Har alla blivit väl informerade om vad som kommer ske och har jag det godkännande som behövs för att föra arbetet vidare (Vetenskapsrådet).

Innan jag började med studien gick jag till förskolan och förklarade vad jag hade tänkt att göra under fyra veckor. Jag tog hänsyn till både personal, barn och vårdnadshavare när jag frågade om det var okej att jag arbetade med en specifik barngrupp och skickade ut lappar till alla vårdnadshavare (Gren, 2007).

### Samtyckeskravet

Samtyckeskravet betyder att ”forskarna” måste ha de inblandades, eller vårdnadshavarna för de inblandades, godkännande innan man utför en studie. Man får alltså inte observera eller dokumentera de inblandade i studien utan deras godkännande. De inblandade har också rätt att dra sig ur studien utan någon bakomliggande grund när helst utan att bli drabbade av några konsekvenser (Vetenskapsrådet).

Jag höll kontakt med personalen via mail och telefon för att säkerställa att vårdnadshavarna hade godkänt att deras barn var med i studien innan filmningen påbörjades. Detta framgick i blanketten de läst. Även barnen fick möjlighet att visa ifall de inte ville vara med utan hellre stå vid sida av under lekens gång (Gren, 2007).

### Konfidentialitetskravet

Studiens konfidentialitet är värt att nämna. Varken barn, pedagog eller vårdnadshavare skall under några omständigheter kunna bli uthängda på något sätt. Det insamlade materialet skall förbli osynligt för allmänheten (Vetenskapsrådet).

Jag informerade pedagogerna och vårdnadshavarna att jag skulle ta användning av en kamera och filma lekarna. Vidare förklarade jag också att allt material efter färdigställning inte under några som helst omständigheter skulle föras vidare utan bli raderat (Gren, 2007).

### Nyttjandekravet



Nyttjandekravet betyder att material som insamlats inte nyttjas av någon utomstående, varken nu eller när studien är preskriberad. Detta görs för att skydda integriteten hos deltagarna till studien (Vetenskapsrådet).

Jag pekade på i min aktionsforskning att det filmade materialet endast skulle bli använt en kort stund och sedan raderas. Pedagoger och vårdnadshavare var väl medvetna om detta och ingenting som kunde leda till igenkänning kommer att finnas kvar efter att arbetet är inlämnat (Gren, 2007).

## 6 Resultatredovisning

Genom att studera hur barn deltog i lärarledda rörelselekar och vilket lärande som blev synligt framkom det hur barnen agerade vilket synliggjordes under tiden jag var på förskolan. Resultaten visade både på befintlig kunskap och kunskap över tid. Jag menar att barnen redan hade en tidigare kunskap från leken ”huvud axlar knä och tå”, medan de över tid samlade ihop kunskap kring ”på och av” samt ”koka gröten” (Daniels, 2001). Davidsson (1999) påpekar genom Vygotsky att leken är det främsta verktyget för lärande. Genom leken bearbetar barnen sina olika tankar och känslor så som de ser på världen. Hon menar att leken bildar en grund för lärandet. Hon menar också att leken är en mycket social praktik och att barnen stimulerar sitt tänkande. Ericsson (2003) stärker detta genom att säga att barns grovmotorik förbättras genom fysiska aktiviteter.

För varje lek som barnen deltog i visade de tydliga kunskaper i områdena. Genom deras deltagande kunde jag senare via min observation se hur de förhöll sig till leken och det jag informerade dem om. Jag såg också hur deras kroppsspråk signalerade om de förstod vad som skulle ske och deras samspel hade en stor inverkan på vad som hände närmast. Säljö (2005) pratar om utveckling och barnets relation till omvärlden. Här uppger han att både tänkande och handling är relevant för fortsatt utveckling. Då människan föds in i samspel som influerar hela vår uppväxt är det kulturen som nyanserar vårt tänkande och handlande. Genom leken görs detta möjligt och vi lär oss att uppmärksamma detta. Han påpekar också genom begreppet mediering att vi lär oss av varandra vare sig vi är medvetna om det eller inte. Med hjälp av andra så tolkas vår omvärld så att vi själva kan förstå den (Säljö, 2005).

### 6.1 Beskrivning av vad som hände

Jag har valt att fokusera på aktiviteten ”på och av” som jag skrev om tidigare i utformning av övningslekarna. Jag kommer att berätta vad som hände efter att vi hade satt igång med leken. Det som intresserade mig var att två av tre barn redan hade gjort denna lek, medan ett tredje barn inte hade lekt leken tidigare. Men efter att det tredje barnet hade granskat de två första så tog hen vid där de var.

Stycke ur videoobservationen från leken Av och På.



Lärare: Hej

Barn 1: Hej

Barn 2: Hej

Barn 3: (tyst)

Lärare: Vet ni vad vi skall göra idag?

Barn 1: Leka!

Barn 2: Ja leka!

Barn 3: (tyst)

Lärare: Mmmm... Kommer ni ihåg vad vi gjorde förra veckan?

Barn 1: Nä

Barn 2: (skakar på huvudet)

Barn 3: (tyst och tittar bort)

Lärare: Jo vi lekte ju av och på då man skall hoppa på mattan

Barn 1: ja!

Barn 2: jaaaaa!

Barn 3: (ler)

Lärare: kommer ni ihåg den leken? Ja du var ju med förra gången och du med.

Barn 1: Ja! (hoppar upp och ner)

Barn 2: Ja! Jag var med förra gången!

Barn 3: (ler och tittar på dom andra barnen)

Lärare: så ska vi börja med och ta av oss sockorna och sedan ställa oss upp.

Barnen: (sätter sig ner och tar av sig sockarna)

Barn 1: (Hoppar upp) färdig!

Barn 2: (hoppar upp) också färdig!

Barn 3: (hoppar upp) Jag med!

Lärare: ja men vad bra! Nu ska vi ta och leka lite och vi börjar med att hoppa... på!

Barn 1: (hoppar på mattan och ramlar med flit) oj!

Barn 2: (hoppar på mattan och skrattar)

Barn 3: (hoppar på mattan)

Lärare: hoppsan



Lärare: Hoppa.....av mattan!

Barn 1: (hoppar av mattan och ramlar med flit. Skrattar)

Barn 2: (hoppar av mattan)

Barn 3: (Tittar på barn 1 och hoppar av mattan och ramlar med flit. Fnissar)

Lärare: oj oj här går det vilt till.

Barnen: (Skrattar)

Under lekens gång började de två första barnen springa runt filten som var utlagd på golvet utan några direktiv om detta. De skrattade och verkade triggas varandra genom att skratta, fnissa och springa ännu snabbare. Lindqvist (1996) tolkning av Slade var att barn förhåller sin lek till hela rummet. Det tredje barnet studerade de andra två först men sedan följde hen efter de andra och började springa runt mattan. De skrattade, hoppade och sprang runt filten medan jag satt kvar och observerade de en stund. Jag lät de hållas för att se hur detta kunde utvecklas. Lindqvist (1996) påpekar att leken är en handling som barnen själva medvetet väljer. Hon förklarar att det är viktigt att barnen får möjlighet att visa sin kompetens med medvetna handlingar. Vidare förklarar hon att barn intresserar sig av lekens form och regler och att det är viktigt att låta barnen visa detta genom gestaltning. Om de inte får göra detta så utvecklas de inte genom leken.

Efter att alla barnen hade sprungit runt filten började de så smått dra sig utåt i rummet och övergå från leken ”på och av” till en gemensam springlek. De sprang runt i rummet, hoppade jämfota och galopperade fram och tillbaka. Här följde inte barnen varandra som de hade gjort när de sprang på rad runt filten utan här valde de själva åt vilket håll de ville ta sig. Enligt läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) ska man locka barnen till lek och aktivitet. De tog mer och mer plats i rummet och de höjde rösterna när de sprang runt och hoppade. Denna sekvens av frihet och valmöjlighet för barnen lyste genom deras sätt att leka. Säljö (2005) poängterar att man alltid lär i varje situation vare sig det är medvetet eller omedvetet. Vidare förklarar han att miljön reflekterar vad barnen lär sig, likaså samspelet mellan barnen. Det är en genomgående process som aldrig tar slut. Säljös teorier kopplat till lek förklarar han som att barn lär genom samspel, olika miljöer och sammanhang. Han trycker väldigt på att barn skall få tillgång till fri lek annars uppstår inte den sociala utveckling, som uppstår genom samspel och kommunikation människor emellan.

Jag försökte locka tillbaka barnen till filten men de var inte särskilt intresserade av det. De var helt uppslukade av sin lek och verkade bli triggade då jag sade repliker som ”ska vi fortsätta med leken”, ”kan ni komma och sätta er ned” eller ”kom nu så fortsätter vi”. Det gavs svar jag fick när jag sade dessa repliker de första gångerna var svar som ”nä” och skrattande/fnissande. Jag använde en väldigt lugn ton när jag frågade om de ville fortsätta att leka ”på och av” och min framtoning var väldigt mild.



Läraren – ska vi fortsätta med leken?

Barn 1- skrattar

Barn 2- skrattar

Barn 3- skrattar

Läraren- Jo kom nu så fortsätter vi

Barn 1- skrattar... nä

Barn 2- nä

Barn 3- fnissar.....nääää

Lindqvist (1996) menar att det är i leken som barnen börjar hävda sin vilja mot vuxenvärlden. Detta såg jag i barnens fria lek när jag observerade mitt material. Där satt en pedagog som försiktigt försökte locka in barnen medan barnen tog initiativet att utmana gränserna. Vad jag senare såg var att när jag höjde rösten över sorlet som blev av barnens skratt/ fnitter och tjut så lyssnade de på mig. Jag frågade än en gång om barnen kunde komma och sätta sig ned vilket de gjorde.

Syftet från början var att återuppta ”på och av” men jag ansåg att det var bäst att avsluta aktiviteten. Detta grundade jag på den positiva energi jag tyckte mig känna. Jag ville att de skulle ha ett positivt minne av vad vi hade gjort under dagen och ta med sig det till nästa gång vi skulle träffas. Skolverket (2010) argumenterar för barnens uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. Att vi som pedagoger skall stötta och uppmuntra dem genom denna process och ta tillvara på individens handlingar. I denna sekvens var handlingarna starkare än den språkliga kommunikationen och jag försökte stötta och ta tillvara på barnens handlingar så gott jag kunde.

Läraren – Kan ni komma och sätta er ned

Barn 1- (fortsätter att springa runt)... skrattar

Barn 2- (Springer runt) ... fnittrar... nää

Barn 3- (Springer efter barn två)... nää

Läraren- så, kom här nu och sätt er ned

(Barnen tittar på läraren och sätter sig ned)

Läraren- Så tyckte ni det var roligt idag?

Barn 1- aaaah



Barn 2- mmm

Barn 3- (ler)

## 6.2 Hur deltog barnen?

Barnen deltog i leken tillsammans. De tog hjälp av redskapen jag tillhandahöll dem. Redskapen var både intellektuella, kommunikativa och fysiska. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv används redskap och verktyg som hjälpmedel för att komma vidare i sin personliga utveckling (Säljö, 2005). Det jag såg i min roll som pedagog under studiens gång som visade upp barnens lärande var barnens utveckling i min videoobservation. Utvecklingen syntes tydligt inom både motorik, rörelse, fantasi, kreativitet samt språk och kommunikation genom handlingar som förändrades under tid (Sommer, 2008). Barnen tog till sig och vågade göra mer saker efter varje gång de var där. De tog egna initiativ, som exempelvis att ta av sig sockorna innan jag bad dem och utmanade gränser genom att inte lyssna på vad jag bad dem att göra. Sommer (2008) tar upp och förklarar utvecklingsförloppet. Här menar han att barn får information tilldelad till sig från olika håll som de tar in och bearbetar vilket i sin tur blir ett budskap som de senare kan visa upp. Wallerstedt et.al (2014) tar upp begreppet kulturella redskap. Här förklarar de att människans kunskap ses som kunskapsberoende och att det är redskapen som avgör vad människan senare lär sig att behärska som i sin tur nyanserar de kunskaper och förmågor som utvecklas.

Jag använde begreppet mediering där jag gav barnen ett redskap för att ta sig vidare. Jag tog också hjälp av begreppet kulturella redskap. Med dessa två varvade jag både barnens intellektuella- kommunikativa- och fysiska förmågor. (Säljö, 2000) poängterar att medieringens viktigaste redskap är språket och dess kommunikativa kraft. Hur språket används och i vilket syfte. Språket är delen som för allting samman. Med detta redskap både informerar och redogör man för hur saker och ting skall gå till. Språket är inte enbart det verbala utan visas både i tecken och rörelser (Säljö, 2000). Barnen visade att de förstod vad jag sade genom både kroppsspråk och muntlig dialog. Exempel på detta var när jag muntligen uttryckte vad jag ville att de skulle göra och de gjorde vad jag sade med kroppen, exempelvis hoppa på filten. De visade också att de förstod vad jag ville när de svarade tillbaka till mig. Wallerstedt et.al. (2014) tar upp begreppet appropriering och att man som människa måste få saker förklarade innan man kan ta dem i besittning och själv använda sig av dem. Vidare förklarar de att en nybörjare, inom exempelvis musik, inte kan ställa de rätta frågorna för att komma vidare då hen inte besitter den kunskapen ännu. När personen besitter ord som tonart, stämma, timing och dynamik kan hen sedan föra dialogen vidare.

När leken ”på och av” genomfördes använde jag ord som på, av, snurra runt, stå på ett ben, stå stilla, sitt med mera. Barnen verkade förstå vad jag sade då de följde mina instruktioner. (Säljö, 2005) förklarar utifrån ett sociokulturellt perspektiv att barn lär både genom att observera vad andra gör samt göra det själva. Detta syntes tydligt i leken. Barnen hade ett samspel där de uppfattade vad jag gjorde och sedan tillsammans gjorde rörelserna. Vidare uppmärksammade





de varandras utsvävningar och var inte sena med att följa efter. Jag lät dem utforska och bli självständiga aktörer i leken då jag ansåg att begränsningar enbart skulle hämma dem. Detta antagande grundade jag på Knutsdotter Olofssons (1987) teorier kring lek. Hon förklarar att leken har grundläggande begrepp som samspel, turtagande och ömsesidighet.

Barnens uppmärksamhet varierade under lekens gång. Först var fokus riktad på mig men efter en stund började barnen allt mer tänja på gränserna och utforska vad de fick och inte fick göra i leken. Då jag uppmuntrade barnen att utforska vad man kunde göra runt filten ändrades deras uppmärksamhet ifrån mig till att bli en gemensam uppmärksamhet där fokus låg på vad deras kompis gjorde och om de kunde göra likadant samt utveckla det som nyss skett. Exempel på detta var när ett barn med flit ramlade på filten och det andra barnet då också ramlade på filten. De tog det vidare och undersökte om det var samma sak att ramla både på filten och sedan golvet vilket det inte var. Säljö (2005) uppmanar till fri lek likaså Knutsdotter Olofsson (1987) som poängterar att man lär och utvecklas genom leken.

### 6.3 Vad gjordes möjligt att lära?

Det var flera saker i leken som blev möjligt för barnen att lära. Exempelvis motorik, rörelse, språkutveckling och självkänsla. Att öppna upp för främmande spelrum genom att ge barnen en slags estetisk form bidrar till nyfikenhet och att barnen öppnar upp sig (Lindqvist, 1996). Vidare förklarar hon att om man utesluter generella vardagserfarenheter så måste barnen finna nya spelområden och i detta sammanhang utveckla nya förmågor. De tar till uttryck som de vanligtvis inte skulle ta till och detta syns i leken ”på och av”. Där får de utöva motoriska övningar som hoppa på filten samt hoppa av filten. De förmedlar vad de anser är en korrekt uppfattning utifrån vad jag säger i en gestaltande rörelse eller form. Genom hela studiens gång har barnen successivt tänjt på lekens gränser och varit intresserade att utforska vad man kan göra mera. Istället för att enbart hoppa på och av filten har de blivit utmanade att springa runt filten, stå stilla, hoppa på ett ben etcetera. Lindqvist (1996) tar upp att i leken skapas en fiktiv situation och att i leken sker ett dynamiskt möte mellan verklighet, fantasi och regler. Vygotsky (1995) stärker detta med att poängtera att fantasin är ett av människans viktigaste redskap. Här kan de fantisera ihop sin egen drömvärld och möjliggöra saker som inte är möjliga i den riktiga världen. Här får de pröva sin nyfikenhet och får tillgång till att utvecklas som samspelande individer.

Genom leken imiterar barn varandra och genom sociala samspel lär de sig att tolka sin omvärld (Säljö, 2000). Barnen lär genom att samspela med varandra och utbyter olika erfarenheter med varandra. Detta kallas kollektivt reflekterande. Kommunikation utgör både ett praktiskt och intellektuellt redskap som är nyckeln till lärande menar Vygotsky (1995). Samspel kan också ge kulturella resurser såsom verktyg och redskap, så kallade artefakter (Säljö, 2000). I leken fick de ta del av artefakter som både var intellektuella (språkliga) och materiella (fysiska). Det man kunde ta fasta på under studiens gång var att barnen blev mer och mer vana med artefakterna och visade att de behärskade dem bättre och bättre för varje gång. Redskap och verktyg jag använde mig av var intellektuella. Här fick barnen öva sin språkliga förståelse genom att agera efter vad de hört mig säga samt kommunicera tillbaka till mig eller till ett annat





barn i gruppen. Materiella redskap som jag gav dem var en filt och en stol. Med dessa fick de antingen hoppa på och av eller röra sig från en stol till en annan. Vidare spelar givetvis miljön och utformningen i rummet in under denna kategori (Säljö, 2000).

Språket användes mestadels av mig och barnen visade kroppsligt att de förstod. I leken behövdes inte det verbala från barnen utan fokus låg på motorik, rörelse, förståelse och kreativitet. Här fick de chansen att uttrycka vad de kände och bearbeta händelser de varit med om. I leken kan barnen uttrycka vad de känner och tycker på ett konkret sätt och det är vår uppgift som pedagog att ta tillvara på det lustfyllda i leken (Knutsdotter Olofsson, 1987).

## **7 Slutdiskussion**

### **7.1 Lärarens roll för barnens lärande**

I den gestaltande leken kunde barnen bearbeta känslor och erfarenheter (Skolverket, 2010). De visade att de hade tagit tillvara på de redskap jag hade gett dem och använde dem för att komma vidare i leken. De hade approprierat det jag hade gett dem och fått en klarhet i vad verktygen och redskapen användes till (Wallerstedt et.al, 2014). Vidare synliggjordes barnens språk och deras föreställningar som, med hjälp av redskapen, blev barnens verktyg i leken (Lindqvist, 1996).

Ericsson (2003) visar i sin avhandling att barn som får tid och utrymme för både motoriska och rörelse övningar tenderar att prestera bättre i vissa teoretiska ämnen. Hon uppger också att de blir mer harmoniska och fokuserar längre på en och samma sak när de har fått möjligheten att röra på sig under dagen. Ericsson menar att barn mår bra av att röra på sig regelbundet.

Säljö (2005) poängterar lekens betydelse för barnens lärande. Vad är det vi gör synligt för dem och vad kan de ta lärdom av? Är de samspelade med resterande barn i gruppen och vilket material har de tillgång till? Ger pedagogen dem utrymme att utvecklas och hur redogörs det för barnen?

Den vanligaste leken barn leker i förskolan är rollek där de får sätta sig in i olika karaktärer. I lekarna jag gav dem fick de utforska hur de skulle gå vidare med leken. Det är genom att kommunicera med andra barn som de lär sig sociala roller i leken (Lindqvist, 1996). Vygotsky (1995) menar att vi använder ord som kreativitet för att påvisa barns handlingar och i studien blev barns handlingar synliga via materialet jag studerat.

### **7.2 Resultat och konsekvenser för förskolan**

Mitt resultat bygger på barn som går i en förskola där de har tillgång till en stor gård, nära till skog och mark samt sjö. Detta spelar in i deras motoriska utveckling då de har större chans att utveckla sin motorik än de barn som går i en förskola med begränsat utrymme (Skolverket, 2010). Rönnerman (2004) tar upp relationen mellan forskare och pedagog och menar att detta är någonting som avskräcker pedagoger. Hon menar att detta är någonting som är främmande för pedagogen och utgör en obekväm sits för dem då det är forskaren som är van att förhålla sig till forskning inom området. Konsekvensen av detta för förskolan är att inte lika många



aktionsarbeten görs och förbättringar som skulle kunna ha gjorts förhindras eller tar längre tid på sig innan de blir åtgärdade.

Det mest uppenbara undersökningsresultatet visade barnens utveckling med hjälp av verktyg och redskap. Här syntes det tydligt att barnen hade tagit till sig information som jag hade gett dem och approprierat dessa i leken (Säljö, 2000). Barnen tog av sig sockorna innan jag hann be dem göra det, vilket visar på tidigare erfarenheter (Säljö, 2005). De utmanade gränser i leken och utvecklade nya mönster för hur leken kunde gå till (Lindqvist, 1996). De tog hjälp av varandra för att komma vidare i leken både språkligt och kroppsligt. Med språkligt och kroppsligt menar jag att de antingen lyssnade på varandra för att förstå vad den andre menade eller härmade vad den andra sade eller gjorde för att komma vidare med den pågående handlingen (Vygotsky, 1995).

Detta medför möjligheten för förskolan att arbeta vidare med estetik, motorik och rörelselekar samt aktivt kunna visa upp resultat för både personalgruppen och vårdnadshavare (Skolverket, 2010). Med aktiva pedagoger som sätter sig in i handlingarna visar att barnen lättare förstår vad de skall göra och har större möjlighet att ta in vad pedagogen vill att de skall göra (Knutsdotter Olofsson, 1987).



## 8 Referenslista

Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

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

Cronlund, K. (2001). *Lev i tiden: psykologi för gymnasiet*. (2. uppl.) Stockholm: Bonnier utbildning.

Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.

Ericsson, I. (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer: En interventionsstudie i skolår 1-3*. Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Folkhälsan. (2014). *Motion för barn*. Hämtad 2014-12-14, från <http://www.folkhalsan.fi/startside/Var-verksamhet/Ma-bra/Motion--rorelse/Motion-for-barn/>

Gren, J. (2007). *Etik i pedagogiskt vardagsarbete*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.

Harvard, Å. (2004). *Lek, lärande och motorik*. Lund University : Cognitive Studies

Huisman, M. (2006). *Modern aktionsforskning -kontextualiserad forskning syftande till enbart kunskapsproduktion?* (Master's thesis). Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds Universitet. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1328601&fileOid=1328602>

Jansson, A. (2011). *"Nästan som en författare" - multimedialt berättande: Utforskande av lärande om och i berättande med inspiration från Vygotskij*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2011. Stockholm.



Jagtøien, G.L., Hansen, K. & Annerstedt, C. (2002). *Motorik, lek och lärande*. (1. uppl.) Göteborg: Multicare.

Jorup, B. & Preisler, G. (2001). *Att göra gemensamt i leken - om lekens kommunikativa villkor: en lekteoretisk genomgång*. Stockholm: Psykologiska institutionen, Univ.  
<http://w3.psychology.su.se/psychlib/rapporter/sr111.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 25(1), 16–35.  
Hämtad: 2015-01-04

<http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A245080&dswid=-4513>

Larsson, P. (2015, februari). *Forskarna för förskolebarnen framåt*. Hämtades 2015-06-15, från <http://www.kth.se/aktuellt/nyheter/forskarna-for-forskolebarnen-framat-1.541543>

Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin (2014) Hämtades 2015-01-04, från [www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/lek](http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/lek)

Nationalencyklopedin (2014) Hämtades 2015-01-04, från [www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/motorik](http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/motorik)

Olausson, A. (2012). *Att göra sig gällande: Mångfald i förskolebarns kamratkultur* (Doktorsavhandlingar i pedagogisk arbete, nr 44). Umeå Universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:483605/FULLTEXT01.pdf>

Olofsson, B. (1987). *Lek för livet: en litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS.



Rönnerman, K., Tornberg, G., Axén, U., Bergström, K., Nyberg, E., Söderström, Å., Folkesson, L., Olin, A., Nylund, J., Eriksson, A., Westberg, L. & Berlin, J. (Red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2010). *Förskolan: arena för barns lärande*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Sigmundsson, H. & Pedersen, A.V. (2004). *Motorisk utveckling: nyare perspektiv på barns motorik*. Lund: Studentlitteratur.

Skolinspektionen. (2011). *Förskolans pedagogiska uppdrag*. Stockholm. Tillgänglig <http://www.skolinspektionen.se/sv/tillsyn--granskning/kvalitetsgranskning/genomforda-kvalitetsgranskningar/forskolans-pedagogiska-uppdrag/>

Sommer, D. (2008). *Barndompsykologi: utveckling i en förändrad värld*. (3. uppl.) Malmö: Liber.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Sverige. Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=244>  
[Hämtades 2014-09-19]

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap* (1. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.



Vestad, I. L. (2014). *Children's subject positions in discourses of music in everyday life: Rethinking conceptions of the child in and for music education. Action, Criticism, and Theory for Music Education*

Vetenskapsrådet. Forskningsetiska Principer: *inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. ISBN:91-7307-008-4. Tillgänglig:  
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

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

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wallerstedt, C., Lagerlöf, P. & Pramling, N. (2014). *Lärande i musik: barn och lärare i tongivande samspel*. Malmö: Gleerup

Wikipedia. (2015). Hämtad 2015-03-07

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Aktionsforskning>



## 9 Bilaga

### Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på förskolläraryrket/grundläraryrket vid Göteborgs universitet

Jag är en student som utbildar mig till lärare vid Göteborgs universitet. Jag skall nu skriva mitt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i .....

Examensarbetets syfte är .....

Den viktigaste frågan jag behöver få svar på är .....

För att kunna besvara dessa frågor behöver jag samla in material genom att video observera barnen i förskolan och på er avdelning. På er förskola kommer undersökningen att genomföras under perioden .....

Jag vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i en Video observation som ingår i examensarbetet. Alla barn kommer att garanteras konfidentialitet. De förskolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad jag behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum .....

vårdnadshavares underskrift/er, barnets/

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Studenternas namn

Handledare för undersökningen är .....

Kursansvariga lärare: Camilla Björklund & Nils Hammarén (förskolläraryrket); Björn Haglund (Grundläraryrket, inriktning fritidshem)

e-mail: Camilla.bjorklund@ped.gu.se; Nils.hammaren@gu.se; Bjorn.haglund@ped.gu.se