



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Riktiga fröknar leker inte”

- En empirisk undersökning om pedagogers deltagande i den fria leken

Namn: Frida Zander & Hanna Zackrisson
Program: Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2016
Handledare: Marie-Louise Hansson Stenhammar
Examinator: Cecilia Wallerstedt
Kod: VT16-2920-072-LÖXA1G

Nyckelord: Förskola, lek, fri lek, samspel, deltagande, pedagoger, barn, roller

Abstract

Vi som skriver detta arbete har från tidigare erfarenheter inom förskoleverksamheten upplevt att pedagoger sällan deltar i den fria leken i förskolan, samt att de pedagoger som främst deltar aktivt är vikarier. Med denna bakgrund har syftet för denna studie varit att undersöka om och i så fall hur pedagogerna deltar i den fria leken samt hur detta skulle kunna relateras till barnens agerande. Studien har utgått ifrån följande frågeställningar:

- *På vilket sätt agerar pedagogerna när de deltar i barns fria lek?*
- *Vilka samband kan urskiljas mellan pedagogernas deltagande och barnens agerande i den fria leken?*

Den metod som använts för studien är observationer utifrån ett observationsprotokoll samt tillhörande fältanteckningar. Genom denna metod fick vi ett material bestående av 19 stycken observationer där pedagoger deltagit i barns fria lek. Arbetet har utgått ifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kunskap eftersom det ämne som berörs fokuserar på samspel mellan individer samt ett kollektivt lärande. Analysen av materialet har därmed haft ett sociokulturellt perspektiv som utgångspunkt och resultatet har analyserats i förhållande till tidigare forskning.

De resultat som framkommit är att pedagoger sällan deltar i den fria leken i förskolan. När pedagogerna deltar sker detta i olika sorters lekar och pedagogerna agerar på olika sätt, vilket vi har definierat som att de antar olika roller. Det har även visat sig att det främst är de utbildade pedagogerna som deltar i den fria leken. Gällande barns agerande har tre olika roller kunnat urskiljas i samband med pedagogers deltagande. Den vanligaste formen för deltagande från barnens sida var aktivt deltagande, men även roller som ledare och följare har kunnat synliggöras.

Förord

Vi som har skrivit detta examensarbete heter Frida Zander och Hanna Zackrisson och läser Förskolläraryrket vid Göteborgs Universitet. Genom detta arbete har vi utvecklat nya erfarenheter och intressanta reflektioner kring förskoleverksamheten.

Vi vill tacka vår handledare Marie-Louise Hansson Stenhammar för sitt stöd och engagemang i vårt arbete. Tack vare god vägledning, snabb återkoppling och reflekterande frågor har vi utmanats i vårt arbete med denna text.

Vi vill även tacka barnen och pedagogerna på de avdelningar där vi genomfört observationerna som ligger till grund för denna studie samt vårdnadshavarna som gav oss tillåtelse att observera deras barn till förmån för detta arbete.

Göteborg, maj 2016
Frida och Hanna

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund – ett historiskt perspektiv.....	2
1.2	Ämnesrelevans	2
1.3	Terminologi	3
	Den fria leken	3
	Pedagogers aktiva deltagande	4
2	Problemformulering och syfte	5
3	Tidigare forskning	6
3.1	Lek.....	6
	Lekens betydelse.....	6
	Lekens innehåll.....	7
3.2	Pedagogernas roll	7
	Pedagogernas relation till barnen.....	7
	Pedagogernas deltagande i lek.....	8
4	Teoretisk anknytning	10
4.1	Det sociokulturella perspektivet - utveckling och lärande	10
4.2	Centrala begrepp inom perspektivet.....	11
	Den proximala utvecklingszonen.....	11
	Mediering.....	11
4.3	Leken ur ett sociokulturellt perspektiv	12
4.4	Motivering av valt perspektiv.....	13
5	Metod	14
5.1	Val av metod	14
	Ett mindre etnografiskt arbete	15
	Kvalitativ och kvantitativ ansats.....	16
5.2	Tillvägagångssätt, urval och bortfall	16
5.3	Observationsprotokoll	17
5.4	Analysarbete.....	17
5.5	Studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	18
5.6	Alternativa metoder.....	18
5.7	Etiska frågor.....	19
6	Resultatredovisning	21

6.1	Barninitierade lekar	21
6.2	De deltagande pedagogerna.....	22
	Identifierade roller	22
6.3	Analys av pedagogers deltagande	25
6.3.1	Barns roller i relation till pedagogernas deltagande.....	26
	Barn som aktiva deltagare	27
	Barn som ledare	27
	Barn som följare.....	28
6.4	Sammanfattning av resultat	28
7	Slutdiskussion.....	30
7.1	Splittrad syn på deltagande.....	30
7.2	Didaktiska konsekvenser	31
	Förskolläraryrket och Lärarkyrket	31
7.3	Utbildningens betydelse	32
7.4	Vidare forskning.....	33
8	Referenslitteratur.....	35
9	Bilaga 1 - Observationsprotokoll.....	38
10	Bilaga 2 – Brev till vårdnadshavare.....	39

1 Inledning

I denna text utgår vi från en mindre empirisk studie från förskolans verksamhet. Studiens syfte är att undersöka hur pedagogers deltagande i barnens lek ser ut i praktiken. Detta betyder att vi vill titta närmare på vilka situationer pedagogerna deltar i, vilka roller pedagogerna tar när de är deltagande i leken, samt hur deras deltagande skulle kunna påverka barnens agerande i leken. Med pedagogers roller syftar vi att undersöka hur pedagogernas agerande kommer till uttryck i den fria leken. Skolverket (2010) beskriver att en del av förskolans uppdrag handlar om att varje enskild individ i förskolan ska ges möjlighet till att utveckla självständighet, komma till nya insikter och skapa nya erfarenheter. Vidare beskrivs det hur detta kan genomföras med hjälp av pedagoger som utmanar, stöttar och vägleder barnen i förskolan. Följande är ett citat som beskriver pedagogernas roll i förskolan:

I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen (Skolverket, 2010, s. 6).

Utöver detta lyfter Skolverket (2010) fram vikten av lek för barns utveckling och lärande. Exempelvis nämns det att barn ska få möjlighet att utveckla erfarenhet och kunskaper genom lek samt vikten av att de vuxna i förskolan skall fungera som förebilder i samspelet med barnen. Det står även att barnen har rätt att möta vuxna som engagerar sig i samspelet för att få möjlighet till vägledning i aktiviteterna och utvecklas genom dem (Skolverket 2010). Framträdande forskare inom detta ämne har diskuterat huruvida samspelet mellan barn och vuxna är av vikt för barns utveckling och lärande genom leken. Engdahl (2007) lyfter exempelvis fram hur barn skapar mening genom leken, hon menar att det är i den fria leken som barn får möjlighet att testa sina erfarenheter. Lillemyr (2013) och Hwang och Nilsson (2012) belyser detta ämne och betonar vikten av lek för att barn ska utveckla förmågor inom problemlösning, relationsbyggande, konflikthantering samt sociala normer och regler. Broberg, Hagström och Broberg (2012) skriver att pedagogers närvaro och omsorg för barnen är en förutsättning för deras utveckling. Denna uppsats utgår således från att samspelet mellan pedagoger och barn är av vikt för barns fortsatta utveckling genom leken.

När vi som är författare till uppsatsen varit ute på förskolor under praktikperioder och under arbete har vi reflekterat över pedagogers deltagande i barnens fria lek. Vi tycker oss ha identifierat att pedagoger deltar i barns lek relativt sällan, speciellt i barninitierade aktiviteter. De gånger som pedagogerna varit aktiva i dessa aktiviteter tycker vi oss ha kunnat urskilja att det då ofta blir i en ledande eller observerande roll. Detta vill vi fördjupa oss i genom observationer från verksamheten.

Vi har genom samtal med barn i förskolan blivit uppmärksammade på att även barn reflekterar över detta fenomen, där det uttryckts en önskan om ett ökat deltagande av pedagogerna från barnen. Exempelvis uttryckte ett barn att *”Det är bara vikarierna som leker, de riktiga fröknarna leker inte”*. Även Birgitta Knutsdotter lyfter detta i sin bok där hon skriver om ett barn som har uttryckt att *”Det är kul med vikarier. Dom leker med oss. Sen blir dom som dom andra...”* (Knutsdotter Olofsson, 2009, s. 88). Hur kommer detta sig? Och är det så här det ser ut i verksamheten? Johansson och Pramling Samuelsson (2006) skriver att lek och lärande inte går att skilja åt i barnens värld och att detta är något som pedagoger bör fästa vikt vid. Vidare skriver de att lek och lärande behöver ges plats i den pedagogiska verksamhetsplaneringen och för att möjliggöra detta menar författarna att pedagogerna behöver delta i barnens fria lek för att skapa sig en förståelse för dess innehåll och

utvecklingsmöjligheter (ibid.). Skulle bristen på närvarande pedagoger i leken kunna leda till brister i den pedagogiska planeringen och därmed även brister i barns utveckling? Dessa frågor väckte vårt intresse för detta ämne vilket resulterade i att vi bestämde oss för att undersöka fenomenet närmare.

1.1 Bakgrund – ett historiskt perspektiv

Lillemyr (2013) behandlar i sin text ett historiskt perspektiv på pedagogers deltagande i barnens lek. Han skriver att debatten gällande vuxnas intervention i barns lek pågått under många år och att tankarna kring ämnet har skiftat mycket under 1900-talet. Pedagogen Friedrich Fröbel (1782-1852) utvecklade en natur- och matematikinspirerad pedagogik med grund i Jean-Jacques Rousseaus (1712-1778) och Heinrich Pestalozzis (1746-1827) tankar kring utvecklingen av barnet och barndomen (Vallberg Roth, 2011). Frøbels tankar dominerade förskolepedagogiken fram till mitten av 1900-talet, då istället nya idéer från bland annat Socialstyrelsen började ta över och pedagogiken bytte riktning till ett mer psykologiskt synsätt på barns utveckling och lärande. Lillemyr (2013) skriver att pedagoger under denna period i enlighet med Frøbels pedagogik inte skulle lägga sig i barnens aktiviteter för mycket, speciellt inte i leken. Denna tradition sträckte sig långt in på 1970-talet.

I samband med reformen under slutet av 1900-talet utvecklades synen på pedagogers deltagande i barnens lek till att bli mer öppen för ett aktivt deltagande. Då intresset för relationen mellan lekens betydelse för lärande ökade, samtidigt som samspel och socialt lärande blev centrala begrepp, utvecklades ett mer accepterande förhållningssätt till pedagogers deltagande i barns lek som sträcker sig fram tills idag. Lillemyr fortsätter dock att problematisera pedagogers inblandning i barns lek och visar på att det fortfarande är ett föremål för mycket diskussion. Den norska förskolläraren Eli Åm var den första personen som berättigade vuxnas intervention i barns lek, genom sin bok *Leken i förskolan* (1986). Här skriver Åm att man som pedagog kan kombinera aktivt deltagande i barns lek samtidigt som man bör visa respekt för leken som barnets egen verksamhet. Lindqvist (1990) hänvisar också till Åm (1989) och poängterar att det är av stor vikt att det finns en engagerad pedagog i barns lek för att leken skall bli fri från konkurrens, samt för att en positiv leklust skall kunna infinna sig hos dem. En studie som tidigare har tittat på pedagogers deltagande i den fria leken och barns perspektiv på detta har gjorts av Johansson och Pramling Samuelsson (2006). Denna studie har visat att barn beskriver sin lek som lustfylld och rolig. Vidare uttryckte barnen att det är i leken de själva får utrymme att bestämma och kontrollera sin aktivitet, i jämförelse med att det främst är de vuxna som styr den övriga verksamheten i förskolan.

1.2 Ämnesrelevans

En stor del av den litteratur som används i utbildningen på förskolläraryrket diskuterar vikten av såväl lärande genom lek som samspel mellan barn och pedagoger. Broberg et. Al (2012), Engdahl (2007), Hwang och Nilsson (2012), Lillemyr (2013), samt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) är exempel på forskare som har lyft fram dessa aspekter som en förutsättning för barns lärande. Vad vi däremot har reflekterat över är att väldigt lite fokus ligger på pedagogernas delaktighet i barnens *fria* lek. När vi sökt på tidigare forskning kring ämnet har vi använt oss av Universitetsbibliotekets sökmotor *Supersök* samt *Education Research Complete*. Vi har använt sökorden förskol*, pedagog*, deltagande, fri lek och lek, samt dess engelska motsvarigheter. För att avgränsa resultaten av sökningarna har vi begränsat dem genom att enbart välja vetenskapliga och referee-granskade publikationer. Genom dessa sökningar har vi fått fram relativt få texter som berör just detta ämne. Detta leder oss till att tro att detta kan vara ett ämne som det behöver forskas djupare och mer kring.

En person som har lyft detta ämne till diskussion är journalisten Gabriella Ekelund (2009) i samarbete med UR. UR gjorde under 2000-talet en tv-serie som hette "Om barn" där Ekelund deltog vilket ledde till att hon utvecklade ett intresse för barns utveckling. Att detta ämne även diskuteras och debatteras av personer utanför förskolans värld leder oss till att tro att det är ett relevant ämne i dagens samhälle. Även då Ekelund är journalist och inte forskare inom detta ämne anser vi att hennes text är viktig att lyfta fram i förhållande till vårt arbete eftersom hon ställer många frågor kring vuxnas syn på sin egen intervention i barns lek. Författaren har ställt sig olika frågor kring lekens innehåll, betydelse och eventuella utvecklingsmöjligheter. Relevant att lyfta fram från denna text är hur författaren diskuterar vuxnas deltagande i barns lek och huruvida vuxna ens kan leka. Ekelund (2009) lyfter fram ett dilemma som kan upplevas av vuxna som vill delta i barns lek. Detta dilemma handlar om att en vuxen ofta befinner sig i en bestämmande position och en maktposition i förhållande till barnen. Detta kan leda till att det blir svårt för vuxna att delta i barns lek på samma villkor. Det skrivs också om hur vuxna har en benägenhet att kategorisera omvärlden på ett sätt som barn inte gör, exempelvis skiljer många vuxna på lek och lärande samt på fri lek och styrd lek. Författaren menar att detta inte är något som barnen själva upplever utan ett tankesätt som de anammar när de kommer upp i högre åldrar. Vidare visar Ekelund (2009) på vikten av att vuxnas deltagande bör vara aktivt men att det fortfarande bör vara barnen som har huvudrollerna i leken. De vuxnas uppgift i barns lek handlar snarare om att utmana barnens tankesätt samt att delta för att närma sig barns perspektiv.

1.3 Terminologi

Utifrån tidigare forskning samt centrala styrdokument för förskolan kommer vi att sammanfatta samt beskriva den terminologi som är relevant för detta arbete och som vi använder oss av genomgående under uppsatsen. På detta sätt förtydligas den tolkning av begreppen vi använder oss av i denna text.

Den fria leken

Åm (1986) beskriver den fria leken som den aktivitet i förskolan som främst styrs av barnen själva och deras inre verklighet. Fri lek beskrivs även som den del i verksamheten där barnen ges möjlighet att själva styra över en valfri aktivitet och dess innehåll (ibid.). Detta leder till att vi även använder oss av termen *barninitierade aktiviteter* då vi skriver om den fria leken. Begreppet beskrivs även som en aktivitet präglad av kreativitet, lärande och utveckling (Broberg et al., 2012). Broberg et al. (2012) fortsätter med att påpeka att det i den fria leken ges möjligheter för flera barn att leka tillsammans, men menar även att en närvarande pedagog är central för de yngre barnens lekro, utveckling och lärande.

Utifrån Hangaard Rasmussen (1993) kan vi göra tolkningen att fri lek är en aktivitet med lite eller inget deltagande av pedagoger. Å andra sidan menar Öhman (1996) att tanken om att den fria leken bör vara fri från vuxnas inblandning är ett vanligt missförstånd och att vuxna behövs för att leken skall utvecklas och få djupare innebörd. Detta är även något som Broberg et al. (2012) pekar på då de lägger stor vikt vid att en närvarande pedagog under barnens lek utgör en trygghet hos barnen som är avgörande för meningsskapande och lärande.

Utifrån detta utgår vi i vårt vidare arbete med en förståelse om att den fria leken är den aktivitet i verksamheten där barnen själva kan styra över innehållet. De situationer vi observerat och klassat som relevanta för vår undersökning ingår alla i situationer där barnen själva varit initiativtagare till aktiviteten och på så sätt kunnat klassas som "fria".

Pedagogers aktiva deltagande

Löfdahl (2004) skriver om pedagogers deltagande i barns lek. Här beskrivs det som en nödvändighet att pedagogerna iakttar barnens lek för att förstå barnens perspektiv. Dock nämns det att detta inte är tillräckligt utan att pedagogerna även behöver delta aktivt i leken eftersom leken är en pågående konstruktion där samtalen spelar en avgörande roll (ibid.). Detta nämns även av Mauritzson och Säljö (2003) som skriver att barn kan befinna sig både i och utanför leken vilket innebär att de både skapar och leker leken på samma gång. Vidare beskrivs det av Löfdahl (2004) hur en förståelse för barnens perspektiv kan skapas först då pedagogen deltar i själva aktiviteten eftersom leken skapas samtidigt som den pågår, vilket kräver att pedagogerna är aktiva i både samtal och lek. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv blir det därmed relevant att pedagogerna deltar i själva aktiviteten eftersom Smidt (2010) beskriver att meningsskapande sker i samspelet med andra, liksom att kunskap är något som människor skapar gemensamt.

Aktivt deltagande innebär alltså i detta arbete att pedagogerna deltar mer eller mindre i samspelet med barnen. Situationer där pedagogerna enbart observerar barns lek innefattas ej i denna definition av begreppet. Med pedagoger menar vi alla individer som arbetar i förskolan. Detta innefattar med andra ord förskollärare, barnskötare, utbildade pedagoger och vikarier samt personal som tillfälligt är delaktiga i arbetet med barn, så som exempelvis förskolechefer eller kökspersonal.

2 Problemformulering och syfte

Vi har genom arbetslivserfarenhet och erfarenheter från VFU, verksamhetsförlagd utbildning inom förskolläraryrket, fått en upplevelse av att pedagoger sällan deltar i det som i förskolan benämns som *fri lek*. Denna fria lek är som tidigare definierat den tid i verksamheten där barnen själva får välja vilka aktiviteter de vill göra och hur de ska utövas. Detta leder till att vi även definierar den fria leken som *barninitierade aktiviteter*. Johansson och Pramling Samuelsson (2006) lyfter fram en intressant aspekt inom detta ämne då de menar att vuxna ofta har glömt bort att lek och lärande i barnens värld är något som hör samman. Författarna menar att pedagoger inom förskolan behöver integrera lek och lärande i sin pedagogiska planering och för att möjliggöra detta behöver de vara en del av barnens lekvärld (ibid.). Utöver detta har vi reflekterat kring pedagogernas betydelse för den fria leken. Framträdande forskare inom området *lärande genom lek* har lyft fram olika aspekter kring barns lärande och utveckling där de ofta visat på vikten av deltagande pedagoger i samspel med barnen (Broberg et al, 2012; Hwang & Nilsson, 2012; Lillemyr, 2013; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Även i förskolans riktlinjer (Skolverket, 2010) lyfts pedagogernas roll för barns utveckling. Exempelvis nämns det att pedagoger behöver vara närvarande för att kunna stödja barnen i eventuella tvister, att kunna vägleda dem vid behov samt att vara närvarande för att bidra till att skapa en trygg atmosfär för barnen. Med dessa aspekter i åtanke är vår ambition att fördjupa oss i detta ämne för att undersöka hur pedagogers deltagande i barns fria lek ser ut i verksamheten.

Syftet med studien är att undersöka hur pedagogernas deltagande i barns fria lek i förskolan kommer till uttryck, samt hur deras eventuella deltagande kan relateras till barnens rolltaganden i leken. Detta innebär att vi undersöker i vilka aktiviteter pedagogerna deltar, vilka roller de tar när de deltar, samt hur barnens agerande i den fria leken ser ut. För att möjliggöra detta utgår vi från följande frågeställningar:

- *På vilket sätt agerar pedagogerna när de deltar i barns fria lek?*
- *Vilka samband kan urskiljas mellan pedagogernas deltagande och barnens agerande i den fria leken?*

3 Tidigare forskning

I detta avsnitt redogör vi för vad tidigare forskning har visat om pedagogers deltagande i den fria leken. Den första delen i avsnittet berör begreppet lek ur olika perspektiv. Leken som begrepp definieras, samt lekens innehåll och vikten av lek för att främja lärande och utveckling definieras. Den andra delen i avsnittet berör pedagogernas agerande. I denna del lyfts relationen mellan barn och pedagoger fram, följt av tidigare forskning kring pedagogers deltagande i leken.

3.1 Lek

Precis som att begreppen utveckling och lärande ofta ses i ett och samma sammanhang så tenderar detta att ske även med lek och lärande. Hangaard Rasmussen (2001) lyfter upp detta i sin text och menar på att arbetet med att definiera lärande sker överallt medan definitionen av lek ofta utelämnas. Lillemyr (2013) problematiserar utifrån Åm (1986) begreppet lek och pekar på att det som begrepp är svårt att definiera samtidigt som det är svårt att skilja på vad som är lek och inte. På samma sätt menar han att alla människor antagligen har en personlig definition av vad begreppet *lek* betyder för just dem, baserat på minnen från när de själva lekt som barn. Då det av naturliga skäl finns så många definitioner av begreppet är det svårt att definiera det utifrån en generell förståelse, då leken kan te sig på ett sätt för en individ och helt annorlunda för någon annan. Han sammanfattar dock med att poängtera att leken utgör en stor roll i barns utveckling och socialisation då den stimulerar alla sidor av barns utveckling samtidigt som den är ett centralt område för lärande.

Lekens betydelse

Hangaard Rasmussen (2001) är benägen att koppla samman lek med begreppet bildning, snarare än med begreppet lärande. Detta eftersom han anser att skapandet av erfarenheter om sig själv och omvärlden beskrivs bättre av ordet bildning än lärande. Detta tolkar vi, i likhet med Säljö (2012) och Liedman (2012), som att bildning i detta avseende handlar om processen där någon skapar sig en uppfattning om vad som kan ske i olika situationer medan lärande syftar till att individen skapar nya erfarenheter vilket leder till att de förändrar sitt beteende. Vidare beskriver Hangaard Rasmussen sin definition av lek som en arena för lärande. Det är leken som driver barns lust att vilja lära sig och det är genom leken de utmanas, stimuleras och får möjlighet att prova saker utan rädsla för att bli bedömda eller misslyckas, vilket även uttrycks av Smidt (2010). Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) och Hwang och Nilsson (2012) förklarar att barnen genom leken utvecklas socialt, känslomässigt, motoriskt samt intellektuellt. Vidare sammanfattar de begreppet lek som en aktivitet som är lustfylld, frivillig, fantasifylld, spontan och på låtsas. Utöver detta beskrivs leken också utgå ifrån barnens vilja, aktivt engagemang, oftast sociala samspel samt att leken är krav- och målfri (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006; Hwang & Nilsson, 2012).

Under början av 2000-talet genomfördes ett utvecklingsarbete vid sex förskoleavdelningar i Stockholm som subventionerades av Stockholms Stad. Marie-Louise Folkman, psykolog inom pedagogik och med lång erfarenhet som förskolepsykolog, och Eva Svedin, specialpedagog och handledare för pedagoger i förskolan, är de två personer som ansvarat för projektet. Folkman och Svedin (2003) studerade i projektet hur utvecklingen av barns lek sker. I sitt projekt har de haft stöd av psykoanalytikern Clarence Crafoord som även har skrivit förordet till boken. Crafoord beskriver inledningsvis hur leken är ett nödvändigt hjälpmedel för människors individuella och sociala utveckling. Vidare skriver Crafoord att leken är det verktyg som hjälper människor att utveckla sina kognitiva förmågor. Hwang och

Nilsson (2011) förklarar kognitiva förmågor som de mentala processer som sker när vi ger och tar emot information från omgivningen som syftar till att hjälpa oss att tolka omvärlden, exempelvis tänkande och problemlösning. Detta beskrivs barnen kunna uppnå genom leken (Hwang & Nilsson, 2011; Lindgren, 2002). Exempelvis skriver de att barn genom den fria leken övar på detta genom möten med andra individer, att kompromissa, att uttrycka sina åsikter och att lösa konflikter.

Lekens innehåll

Mauritzson och Säljö (2003) har gjort en studie där de undersöker hur barn agerar i leken. Författarna menar att barnen är känsliga för skillnaderna mellan lekinnehållet och organisationen av leken. Exempelvis beskriver de att barn tydligt visar när de går ur sin roll för att diskutera lekinnehållet genom att återgå till sin vanliga röst. När barnen kommit överens om hur leken ska fortgå återgår de till sina roller och leken fortsätter. Mauritzson och Säljö (2003) beskriver också i likhet med Skolverket (2010) hur barnen använder leken för att stimulera sin fantasi och att de genom leken får möjlighet att prova sig fram. Exempelvis beskrivs det hur barn genom lek kan prova att agera ut olika känslor, testa sina erfarenheter och bearbeta diverse upplevelser. Det beskrivs också i båda dessa texter hur leken blir ett lustfyllt sätt att utöva kommunikation av olika slag, som exempelvis att uttrycka sina åsikter, förhandla, argumentera, diskutera och föra dialoger. Även Smidt (2010) definierar begreppet *lek* som att leken är något självvalt som barnet gör för sitt eget behov och intresse. Hon menar att om ett barn självmant startar en aktivitet, exempelvis att bygga med klossar, så klassas det som *riktig* lek, men om en pedagog skulle säga till barnet att gå och bygga med klossarna, så ses det inte längre som lek.

3.2 Pedagogernas roll

I detta avsnitt beskrivs som nämnts ovan vad tidigare forskning har visat kring vilken roll pedagogerna har i barns fria lek. Inledningsvis beskrivs vikten av pedagogers relation till barnen för att gynna lekutvecklingen. Därefter följer en del som berör forskning kring huruvida pedagoger bör delta i barns fria lek eller ej.

Pedagogernas relation till barnen

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) poängterar att det i leken inte gäller någon åldersgräns för deltagande. Folkman och Svedin (2003) menar att den sociala lekens första steg är relationen till vuxna. Med detta menar författarna att barn behöver skapa en tillitsfull och positiv relation till vuxna för att de i ett senare skede ska kunna bygga upp ett samspel. Benn (2003) diskuterar pedagogers roll i mötet med barn. Här beskrivs det att pedagogen bör utforska, skapa och konstruera i samspel med barnen. Vidare nämns det även att barnen ser pedagogerna som en förebild, de använder pedagogerna för att förstå hur de ska tolka och reagera i olika situationer. Detta skriver även Tellgren (2004) då det i en studie visat sig att pedagogers förhållningssätt, bemötande och beteende påverkar barngruppens beteende gentemot varandra. I de fall där pedagogerna var inbjudande och positiva i sitt samspel gentemot barnen speglades även detta i barnens samspel med varandra. Ytterligare en studie som undersökt relationen mellan pedagoger och barn i den fria leken har gjorts av Johansson och Pramling Samuelsson (2006). De har undersökt i vilka situationer barnen söker kontakt med vuxna under den fria leken. Fem olika områden identifierades vilka var: *då barnen söker stöd eller hjälp, då barnen vill visa upp något de har gjort, då barnen vill uppmärksamma vuxna på att något inte stämmer, då barnen söker bekräftelse samt då barnen vill bjuda in de vuxna till lek*. Författarna menar att barnen vänder sig till pedagogerna i de fall de upplever att

de behöver hjälp eller stöd med någonting men att de främst ser sig själva som självständiga och kompetenta individer i leksituationer.

Åm (1986) hänvisar i sin bok till de brittiska forskarna Wood, McMahon och Cranstoun (1980) som under observationer av förskolor i England kunde dra slutsatsen att pedagoger som inte anser det rätt att delta i barnens lek inte heller blir inbjudna att delta i leken av barnen. Detta visar på ett samband mellan pedagogers attityd till leken och deras möjlighet till deltagande. Forskarna kunde även genom sina observationer synliggöra att pedagogers deltagande i barns lek bidrog till ökat förtroende mellan barn och pedagog då barnen inte såg dessa pedagoger som avlägsna auktoriteter på samma sätt som de pedagoger som inte deltog. Wood et al. (1980) fick även intrycket av att de pedagoger som var aktiva deltagare i barnens lek var de som var mest känsliga för barnens känslor och behov. De kunde även se att dessa barn var mer språkligt aktiva än andra barn. Knutsdotter Olofsson (2009) visar på liknande vis att pedagoger som leker med barnen ofta blir eftertraktade, och att det ofta kan räcka med att man sitter ner bredvid barnen när de leker, som en trygg bas. Det har även visat sig att trygghet är en grundläggande förutsättning för barns lek (Lillemyr, 2013; Broberg et al., 2012). Först när barnen upplever trygghet beskrivs de våga leva ut och leka på allvar. Närvarande pedagoger, särskilt i de yngre barnens lek, beskrivs därför ha positiva effekter genom att de fungerar som en trygg bas dit barnen kan återvända om de upplever oro eller är i behov av stöd. Även Greve (2013) påpekar detta i sin text. Hon menar att närvaro, delaktighet och interaktion med de yngre barnen i verksamheten är av stor vikt. Detta påstående grundas i att de yngsta barnen ofta saknar språklig förmåga, vilket i sin tur resulterar i att de har svårt att göra sin röst hörd om det finns äldre barn som bemästrat denna förmåga. För att motverka detta anser Greve att de yngre barnen bör få spendera tid med pedagogerna ensamma eller i mindre grupper för att de ska slippa konkurrera om pedagogernas uppmärksamhet med de lite äldre barnen.

Pedagogernas deltagande i lek

Lindquist (2001) skriver att pedagoger i Sverige ofta har en splittrad syn på hur mycket man bör blanda sig i barns lek. Å ena sidan framhårdar Lindgren (2002) och Hangaard Rasmussen (1993) att leken är något som är barnens. De menar att pedagogernas deltagande främst sker då barnen bjuder in dem till att delta eller när pedagogerna iakttar leken för att försöka förstå barnens perspektiv. Å andra sidan ifrågasätts detta av Öhman (1996) som menar att lekens innebörd och barnens utveckling fördjupas av deltagande pedagoger. Även Fleer (2015) belyser vikten av pedagogers deltagande i barns roller. Samtidigt skriver Broberg et al. (2012) att barn behöver känna trygghet för att våga leka, vilket de menar är beroende av att pedagogerna är närvarande i leken. Åm (1986) skriver att det är en svår balansgång mellan att låta den fria leken vara barnens arena och att delta för att bidra till barnens utveckling. När det kommer till pedagogernas syn på lek och lärande har en studie av Johansson och Pramling Samuelsson (2006) visat att aktiviteters karaktär förändras beroende på pedagogernas främsta syfte. När pedagogernas intention är ett lärandesammanhang tenderar ramarna för aktiviteten att vara snävare och barnens möjligheter till initiativ, fantasi och inflytande begränsas i olika utsträckning. När lärarna däremot har ett lekfokus får barnens deltagande större plats, pedagogerna tenderar att vara mer öppna för att aktivitetens fokus förändras och lärandet blir en naturlig påföljd.

Johansson och Pramling Samuelsson (2006) har studerat relationen mellan lek och lärande samt studerat pedagogernas delaktighet i barnens lek. De har i sin studie även fokuserat på pedagogers åsikter om sitt eget deltagande i sin studie. Här framkommer det att pedagogerna främst ser sig som medlare i leken, att de går in och styr leken vid behov samt att de

observerar barnens lek. I barnens fria lek menar pedagogerna att de främst befinner sig i närheten för att kunna hjälpa till vid behov, men att de på grund av olika anledningar sällan deltar i själva lekarna. Pedagogerna anser också att deras främsta syfte i leken är att motivera, inspirera och vägleda barnen i deras lek. Den australienska lekforskaren Fleer (2015) har även gjort en studie där hon tittar på pedagogers deltagande i rollekar. I denna studie beskrivs olika typer av roller som forskaren har sett pedagogerna ta då de deltar i leken. I studien har det också visat sig att pedagoger ofta befinner sig utanför barns lek, snarare än att de deltar i den. Tellgren (2004) är ytterligare en forskare som tittat på barns lek med fokus på tillträde, uteslutning och upprätthållandet av lekar. Även enligt Tellgren (2004) har det visat sig att pedagogernas roll ofta handlar om att agera ombud för barn, om ett barn inte får lektillträde får de hjälp och stöttning av pedagogerna för att antingen bli en del av leken eller skapa en förståelse för varför det inte är möjligt att de deltar vid detta tillfälle. Lindquist (2001) visar dock på vikten av närvarande och delaktiga pedagoger i barns lek. Genom hennes undersökning blir det tydligt att barnen uppskattar när pedagogerna är aktiva deltagare i dramatiserade rollekar. Hon menar att när pedagogerna leker med barnen slutar barnen att reflektera över de regler och normer som vanligtvis råder på avdelningen och att de i den gemensamma leken kan slappna av på ett annat sätt om pedagogerna är på deras nivå, de oroar sig inte lika mycket över att göra fel.

4 Teoretisk anknytning

Vi har valt att utgå från ett sociokulturellt perspektiv i vårt arbete och kommer i detta avsnitt att förklara centrala begrepp, samt motivera varför vi valt att arbeta utifrån detta perspektiv. Vi har fokuserat på ett urval av litteratur som dels behandlar grundtankarna inom det sociokulturella perspektivet samt de texter som kopplar pedagogik och barns lek, utveckling och lärande till teorin. Vi kommer efter begreppsförklaringarna att koppla begreppen till vår undersökning och deras relevans till den. De texter vi främst använt oss av i vår undersökning är Vygotskijs texter *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995) och *Mind in Society* (1978), Säljö's texter *Lärande* (2015) och *Den lärande människan* (2012), *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande* (Smidt, 2010), *Vygotsky and pedagogy* (Daniels, 2001) samt *Sociokulturella ramar för barns utveckling* (Hundeide, 2006).

4.1 Det sociokulturella perspektivet - utveckling och lärande

Ett av de mest framträdande namnen inom den sociokulturella teorin är den ryske pedagogen, psykologen och teoretikern Lev Semenovich Vygotskij (1896-1934). Vygotskijs tankar och kulturhistoriska teorier ses som en förbild till perspektivet och utgår från hans arbeten kring utveckling, lärande och språk (Säljö, 2012). Vygotskij var en av nittonhundratalets mest inflytelserika teoretiker kring frågor om de yngre barnens utveckling och lärande och hans arbete blev mycket uppmärksammat. Det som gjorde honom så betydande var dels hans nytänkande kring *barnet* och dess åsikter, dels tankar om att människan ständigt är under utveckling (Smidt, 2010; Vygotsky, 1978; Säljö, 2012). Smidt (2010) visar även på att Vygotskijs tankar kontinuerligt utgår från förståelsen om att allt lärande sker socialt samt att barn lär genom interaktion, både med andra barn och med vuxna. Vygotskijs teori utgår även ifrån idén om att människan tolkar och förstår sin omgivning genom användandet av medier, exempelvis det talade språket (Lillemyr, 2013).

I Skolverkets läroplan (2010) nämns utveckling och lärande ofta i ett och samma sammanhang och vi vill därför definiera hur begreppen förhåller sig till varandra samt i relation till det sociokulturella perspektivet. Vi har valt att dels använda oss av den definition som Doverborg och Pramling (1996) ger där de menar att *utveckling* är något som sker spontant inuti individer medan *lärande* sker då en person med hjälp av sin omgivning anammar nya kunskaper och erfarenheter. Vygotskij skriver att: "Learning and development are interrelated from the child's very first day of life" (1978, s. 84), det vill säga att man inom den sociokulturella teorin tror på att lärande och utveckling hänger ihop från den stund barnet föds. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv menar även Smidt (2010) att lärande är en social process som sker i samspel med andra. Även Benn (2003) nämner att barn lär sig i samspel med omgivningen genom att iaktta, lyssna och samspela. Det beskrivs också inom det sociokulturella perspektivet hur man lägger vikt vid att barn föds in i en redan social värld, där de existerande kulturella processerna påverkar hur barnets utveckling och lärande kommer att fortskrida (Hundeide, 2006; Säljö, 2015). En utgångspunkt beskrivs vara att barnet formas i samspel med sin omgivning, det vill säga att den fysiska och sociala miljön som barnet föds in i ligger till grund för deras utveckling och lärande. Det är därför av vikt att förstå en enskild individs utveckling ur de sociala kontexter det är omgivet av. Detta benämns inom det sociokulturella perspektivet som att barnet har ett *sociokulturellt landskap*. Barn har därmed olika förutsättningar och vägar att gå i livet utifrån de sociala kontexter de befinner sig i (ibid.).

4.2 Centrala begrepp inom perspektivet

Det finns inom det sociokulturella perspektivet ett par centrala begrepp som vi anser vara viktiga att förtydliga för att på ett enklare sätt kunna koppla samman perspektivet med vårt syfte. De begrepp som vi anser vara av mest relevans är *den proximala utvecklingszonen* samt *mediering*. Dessa begrepp presenteras främst utifrån Daniels (2001), Säljö (2012), Smidt (2010) och Vygotskij (1978) samt kopplas till vår undersökning och syfte.

Den proximala utvecklingszonen

Vygotskij utvecklade idén om den proximala utvecklingszonen som en metafor för att förklara hur lärande sker socialt genom samspel och deltagande (Daniels, 2001). Broberg et al. (2012) sammanfattar begreppet som det *avstånd* som finns mellan det barnet självständigt klarar av och det den behöver vuxenstöd för att klara av. I likhet med detta menar även Säljö (2012) att det är genom lärandet i den proximala utvecklingszonen som barnet utvecklas till att bli en mer självständig individ. Säljö menar att man som pedagog kan leda barnet i dess utforskande genom att ställa reflekterande och utmanande frågor för att fungera som stöd. Smidt (2010) visar på att det inom det sociokulturella perspektivet anses vara i leken som barnet får en chans att skapa sig en proximal utvecklingszon och citerar Vygotskij:

I leken befinner sig barnet alltid över sin ålder, sitt vardagsbeteende; i leken är det som om det vore ett huvud högre än sig själv (Vygotskij, 1967, s. 16). (Smidt, 2010, s. 159).

Utifrån detta drar vi slutsatsen att den proximala utvecklingszonen innefattar rummet, eller *avståndet*, mellan den existerande utvecklingsnivån och den potentiella utvecklingsnivån. Det vill säga att den proximala utvecklingszonen innefattar mellanrummet mellan det vi redan kan, och det vi har möjlighet att lära. Då vi i vårt arbete studerar pedagogers deltagande och samspel med barnen i den fria leken anser vi att den proximala utvecklingszonen är viktig att beakta. Då det utifrån tidigare forskning blivit tydligt att lärande sker genom leken kan vi koppla detta till den proximala utvecklingszonen. Det är i leken som barnet utvecklar sitt lärande genom stöd och vägledning av en närvarande vuxen. Lillemyr (2013) pekar på att det är utifrån detta synsätt man bör planera sin verksamhet, om man utgår från ett sociokulturellt perspektiv.

Mediering

Mediering är ett av de mest centrala begreppen inom den sociokulturella teorin och innefattar de redskap och verktyg som människan utvecklat under lång tid för att kunna förstå och agera i sin omvärld (Smidt, 2010). Mediering är ett komplicerat begrepp men skulle på ett förenklat sätt kunna sammanfattas som att det är de olika verktyg och hjälpmedel vi använder oss av för att kommunicera genom tecken och symboler. Dessa medierande verktyg har vi skapat för att förstå och förklara våra erfarenheter (ibid.). Inom det sociokulturella perspektivet utgår man från tanken att människan använder sig av olika redskap, de *språkliga* och de *materiella*, för att förstå och tolka omvärlden (Säljö, 2012).

The child begins to master his surroundings with the help of speech (Vygotskij, 1978, s. 25)

Ovan är ett citat av Vygotskij (1978) som beskriver hur barnet använder språket som ett medierande redskap för att tolka och förstå sin omvärld. De språkliga redskapen, som även

går under benämningen de *intellektuella redskapen*, innefattar tecken- och symbolsystem fabricerade av människan för att kommunicera genom, exempelvis alfabet och mätsystem. Materiella redskap är fysiska verktyg som människan skapat som hjälpmedel i fysiska göranden. Då man inom det sociokulturella perspektivet menar på att dessa redskap hör ihop med varandra benämns de ofta gemensamt som *kulturella redskap*. Smidt (2010) förklarar begreppet *kulturella redskap* som de verktyg, exempelvis tecken och symboler, som människan utvecklat inom olika kulturer för att tolka och reflektera över sina värderingar och idéer. Kulturella redskap består främst av språk och kommunikation, men kan även innefatta tekniska hjälpmedel och estetik. Detta innebär att kulturella redskap inte är medfödda, utan skapade av människan för att kunna hantera tänkande och problemlösning. Exempelvis använder man sig av olika redskap världen över beroende på vilka behov som finns. Smidt ger ett exempel där ett västerländskt barn leker med ett gosedjur och ett afrikanskt barn leker med en kotte, trots att barnen använder sig av olika redskap i sin lek lär de sig båda att förstå sin värld genom liknande undersökningar. Genom mediering och användning av kulturella redskap utvecklas alltså barnen från att vara beroende av andra, till att bli mer självständiga individer. Exempelvis sker detta när barnet lär sig uttrycka sig genom tal för att kunna föra fram sin vilja utan stöd av en vuxen. Utifrån Säljö (2012) och Smidt (2010) framgår det tydligt att man inom det sociokulturella perspektivet menar på att kunskap inte enbart sker intellektuellt eller fysiskt, utan att det intellektuella hänger ihop med det fysiska då människan inte kan utföra något praktiskt utan att först ha reflekterat och funderat kring det.

Smidt (2010) kopplar begreppet mediering och speciellt *kulturella redskap* till pedagogiken genom att visa på att det krävs en förståelse hos pedagogen att alla individer, barn som vuxna, kommer från olika kulturer och miljöer, där olika kulturella redskap används. Hon menar att alla barn i verksamheten bör få tillgång till de redskap de behöver för att förstå världen. Vidare poängterar hon vikten av att i första hand skapa en uppfattning om barnets befintliga erfarenheter och kulturella redskap för att därefter erbjuda dem ytterligare en kultur att lära sig genom (ibid.). I detta fall avses den gemensamma kultur som kan skapas på förskoleavdelningen. Utifrån detta blir det tydligt att man som pedagog inom verksamheten bör vara medveten om barns olika förutsättningar och olika förförståelse kring fenomen i verksamheten. Då vi i vårt arbete fokuserar på pedagogers samspel med barnen är detta viktigt att ha i åtanke. För att ett givande deltagande skall kunna ske behöver pedagogerna ha en kunskap och förståelse för barnens olika sett att se på omvärlden.

4.3 Leken ur ett sociokulturellt perspektiv

Enligt Lillemyr (2013) är leken ur ett sociokulturellt perspektiv en imaginär situation där barnet tar kontrollen. Lindqvist (1990) menar att en imaginär situation är fantasi och en ny bildning i barnets medvetande. Vi tolkar det som att en imaginär situation är en aktivitet sprungen ur fantasi. I Vygotskij's text *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995) skriver Lindqvist i förordet att Vygotskij menar att fantasi är det samma som den *kreativa förmågan*, och att det är genom fantasin vi kan tolka våra erfarenheter och känslor. Vidare skriver Lindqvist (1995) att det är i leken som barnet tolkar sina upplevelser och ger dem liv genom dramatiseringar. Vygotskij (1995) skriver som pedagogisk slutsats att det är viktigt att erbjuda barnen vidgade erfarenheter från verkligheten för att de skall ha mer material av verkliga händelser och upplevelser att kunna bygga sin lek på, då vi bygger lek på fantasi, som i sin tur bygger på minnen från verkliga händelser. Lillemyr (2013) visar även på att barnet genom leken befinner sig i *den proximala utvecklingszonen*, skapat av barnet självt, där barnet genom leken kontinuerligt ligger ett steg längre fram i sin utveckling än utanför leken. Vygotskij (1978) visar på att en av kriterierna för att en aktivitet skall klassas som lek är just att den är

sprungna ur fantasin och att individen skapat en imaginär situation i den. Vygotskij begränsar även begreppet genom att peka på att lek är liktydigt med *låtsaslek* samt att lekar alltid innefattar regler och låtsassituationer.

Lindqvist (1990) har i sin rapport tolkat Vygotskijs teorier kring lek. Hon visar på att man inom det sociokulturella perspektivet ser lek som *fantasi i handling*, det vill säga att barnen i leken får utlopp för sin fantasi genom att aktivt utöva den. Hon visar även på att det är i leken som barnets tänkande utvecklas och att man inom perspektivet ser tänkandet som en skapande process som utvecklas i leken. Lindqvist (1990) förklarar att det är barnets tankar som kommer till uttryck i leken, och att både barnets minne och fantasi utgör grunden för skapandet av leken. Utifrån det Lindqvist skriver menar vi att en möjlig tolkning skulle kunna vara att barnet i leken ges möjlighet att bearbeta och skapa situationer utifrån egna personliga minnen kopplat till fantasin, alltså att leken både baseras på verklighet och fiktion.

4.4 Motivering av valt perspektiv

The influence of play on a child's development is enormous (Vygotsky, 1978, s. 96)

Utifrån det som synliggjorts ur litteraturen blir det tydligt att tanken om att barnets lärande är beroende av stöd och kommunikation av en vuxen eller kompetent lekkamrat är ett etablerat synsätt inom det sociokulturella perspektivet. Det har även synliggjorts att centrala aspekter inom teorin bygger på en tro på att vi lär i samspel med varandra och att barn behöver en kompetent förebild för att kunna begreppsliggöra världen runt omkring sig. Säljö (2012) skriver att nyckeln till förståelse för detta perspektiv ligger i en förståelse för att allt lärande sker i ett deltagande samspel. Vi har valt att utgå från den sociokulturella teorin då vi dels anser att det är ett relevant perspektiv för ämnesvalet och dels då det speglar vår personliga syn på barns utveckling och lärande. Då fokus i vår studie ligger på samspel mellan barn och pedagog i leken anser vi att det sociokulturella perspektivet är relevant att utgå från i vår kommande analys och diskussion. Då det utifrån studerad litteratur och tidigare forskning synliggjorts att man inom det sociokulturella perspektivet utgår från att allt lärande sker genom socialt samspel, samt att en närvarande vuxen utgör grunden för barnets utveckling och lärande, drar vi slutsatsen att detta perspektiv utgör en god grund för vårt arbete.

5 Metod

I detta avsnitt redogör vi för de metoder som använts i arbetet. Arbetet är baserat på en empirisk undersökning från förskolans verksamhet där syftet har varit att undersöka pedagogers deltagande i barns fria lek. Den empiriska undersökningen tar sig till uttryck genom att vi med hjälp av observationsprotokoll och tillhörande fältanteckningar har studerat pedagogers deltagande i verkliga situationer. Detta kan också betraktas som en mindre etnografisk studie eftersom vi har utfört undersökningen på avdelningar där vi tillbringat flertaliga månader och blivit en del av gruppen. Enligt Kullberg (2004) är ett kriterium för att en studie ska klassas som etnografisk just att den pågår under en längre tid och att forskaren befunnit sig i miljön under en längre tid för att kunna skapa sig en förståelse för gruppens perspektiv. Vi har i vår studie utgått ifrån dels en kvantitativ ansats; *protokollsunderlag*, dels en kvalitativ; *etnografisk studie* samt *analys av underlaget*. Detta är något som Åsberg (2001) hanterar i sin artikel där han argumenterar för att en studie aldrig kan vara enbart kvantitativ eller kvalitativ, vilket vi återkommer till under nästa avsnitt. Det kvantitativa materialet, statistik utifrån observationsprotokollet, har vi använt oss av för att skapa en bakgrundsförståelse för det ämne vi vill belysa. Denna bakgrund består i att synliggöra om, när och vad pedagoger deltar i för aktiviteter i barns fria lek. Genom analys av observationsprotokollet samt de tillhörande fältanteckningarna har vi även tagit fram material av kvalitativ ansats vilket är huvudfokus i detta arbete då syftet med vår studie är att undersöka och tolka sociala sammanhang i form av samspel i lek. Det kvalitativa materialet har vi använt för att analysera och tolka vårt kvantitativa material.

Inledningsvis i detta avsnitt presenteras de metoder vi har valt att använda oss av för denna undersökning. Därefter följer en förklaring av etnografiska studier, förtydliganden av den kvantitativa och den kvalitativa ansatsen, samt en redogörelse av vårt tillvägagångssätt. Avslutningsvis återfinns en diskussion kring alternativa metoder samt en diskussion kring etiska frågor.

5.1 Val av metod

Då vi valt att undersöka pedagogers förhållningssätt och samspel med barnen ur ett sociokulturellt perspektiv upplevdes det som relevant att reflektera över vilken metod som var mest lämplig att använda i vår studie. Kullberg (2004) skriver att en etnografisk studie bygger på att observatören deltar i gruppen under en längre tid för att lära känna dess kultur samt att materialet utgörs av observationer med kompletterande fältanteckningar. Med detta i åtanke ansåg vi att en mindre etnografisk studie var lämplig inför detta arbete då vi sedan tidigare valt att genomföra våra observationer på våra praktikplatser, detta just för att vi redan blivit en del i den gemenskap och miljö som råder där. Med grund i Alvehus (2013), Bjørndal (2012) och Ahrne och Svensson (2015) ansåg vi även att en kvalitativ ansats genom observationer med kompletterande fältanteckningar var mest relevant då vi ville fokusera på att förstå och tolka vårt resultat. I samband med detta upplevde vi också att en kvantitativ ansats var av vikt eftersom detta skulle bidra till ett väl avgränsat och strukturerat material. Åsberg (2001) menar på att man inte bör eller behöver skilja de kvantitativa och kvalitativa metoderna åt och att ingen metod enbart kan vara varken det ena eller det andra. Även Holme och Solvang (1997) visar på att man med fördel kan använda sig av kvantitativa och kvalitativa metoder i en och samma undersökning och att de rent av kan stärka varandra. Åsberg (2001) skriver även att man genom en kvalitativ metod fokuserar på *ord* och genom en kvantitativ metod fokuserar på *siffror*, samt att man genom exempelvis observationer både kan få fram data i form av ord och numerisk form. Utifrån detta ansåg vi att ett observationsprotokoll med

tillhörande fältanteckningar skulle ge oss tillgång till material av såväl kvantitativ som av kvalitativ ansats.

Bjørndal (2012) skriver hur anteckningar under pågående observation är av vikt för att undvika att observatören skapar efterhandskonstruktioner. Vidare beskrivs det att anteckningar är relevanta då de ger en mer korrekt bild av situationen. Detta påstående grundar han i att det mänskliga minnet har begränsad kapacitet och menar därmed att sådant som inte är nedskrivet utan enbart finns i minnet hos en person blir missvisande. Valet att använda oss av ett protokoll för våra observationer är därmed även grundade i Bjørndals teorier (2005). Han menar att det är relevant att fokusera observationerna mot särskilda ämnen för att undvika att mängden insamlad data blir allt för omfattande. Även Alvehus (2013) diskuterar detta ämne och menar att mängden insamlad data påverkar analysens genomförande. För *lite* material innebär att analysen blir otillräcklig och för *mycket* material innebär att resultatet kan bli missvisande eftersom det blir svårt att se eventuella mönster och sammanhang. Med detta i åtanke ansåg vi att ett observationsprotokoll skulle bidra till en tydlig struktur och framställning av vad vi sett i observationerna samt att det skulle bidra till att avgränsa mängden insamlad data. De tillhörande fältanteckningarna valde vi att använda som komplement för att synliggöra en nyanserad bild av hur pedagoger och barn agerar i leksituationerna.

Syftet med undersökningen var som tidigare nämnts att undersöka hur pedagogers deltagande i den fria leken ser ut i verksamheten och med detta som anledning valde vi att göra icke deltagande observationer för att undvika att vi själva skulle påverka resultatet genom vår kännedom om undersökningens syfte och innehåll. Av samma anledning valde vi att enbart informera pedagogerna på avdelningarna om att studien fokuserade på den fria leken medan vi undvek att redogöra för att vi tittade på samspelet mellan barn och pedagoger, detta återkommer vi till under *etiska spörsmål*.

Ett mindre etnografiskt arbete

Kullberg (2004) skriver att en etnografisk studie är ett sätt att använda sig av en kvalitativ metod, samt att etnografi kan vara ett arbetsredskap för att samla in och analysera material. Kullberg (2004) fortsätter med att förklara begreppet och skriver att grunden i ett etnografiskt arbete, och det som utgör kravet för att en studie ska få klassas som etnografisk, är dels att forskaren utgår från att försöka förstå andra människors sätt att leva och lära och dels att studien görs under en längre period. Det vill säga att syftet med forskningen är att undersöka en specifik kultur och för att få fram ett representativt resultat krävs det att forskaren under en längre tid befinner sig i den miljö där undersökningspersonerna lever, för att kunna inta deras perspektiv. Genom att forskaren under en längre tid befinner sig i miljön som studeras får man en möjlighet att bli en i gruppen, vilket resulterar i att man på ett mer sanningsenligt sätt kan studera det man vill undersöka. Då etnografen på detta sätt kan bli en del av gemenskapen klassas forskaren som en *deltagande observatör*. Kullberg (2004) beskriver att man i tidiga etnografiska studier undersökte främmande kulturer genom att delta i deras liv och samhälle samt att vikt lades på att bli en i gemenskapen för att på så sätt kunna studera en så opåverkad miljö som möjligt.

Materialet från etnografiska studier utgörs ofta av observationer, intervjuer samt insamling av dokument om och av det studerade. Kullberg (2004) pekar även på att när man genomför en etnografisk studie behöver man vara systematisk och noggrann samt komplettera sina observationer med fältanteckningar. Dessa typer av datainsamlingar ingår även under kvalitativa metoder, men då man genom en etnografisk studie genomför observationer som en

deltagande observatör under en längre period i den miljö man studerar menar Kullberg (2004) att det bör benämnas som ett eget metodiskt hjälpmedel.

Utifrån Kullbergs (2004) definition av begreppet drar vi slutsatsen att vi genom vår studie genomfört ett mindre etnografiskt arbete. Då vi genomfört våra observationer på våra avdelningar där vi tillbringat mycket tid menar vi att vi har kunnat bli en del av den kultur som råder i verksamheten. Detta är även något Kullberg (2004) argumenterar för då hon kopplar etnografiska studier till sin roll som lärare.

Kvalitativ och kvantitativ ansats

Enligt Ahrne och Svensson (2015) innefattar kvalitativa metoder undersökningar gjorda genom exempelvis intervjuer och observationer. Alvehus (2013) menar att man genom kvalitativa metoder fokuserar på att analysera och tolka sociala sammanhang. Enligt dessa författare beskrivs grundtanken med observationer vara att granska ett fenomen i dess naturliga situation. Kvantitativa metoder beskrivs av Holme och Solvang (1997) som mer formaliserade och strukturerade än de kvalitativa metoderna och att man genom kvantitativ metod lättare kan jämföra och pröva de resultat man fått fram. Holme och Solvang (1997) fortsätter med att jämföra de två metoderna och skriver att man genom en kvantitativ metod kan omvandla materialet till siffror och mängder för att sedan göra statistiska analyser, medan man genom en kvalitativ metod kan undersöka och tolka material som inte går att tolka genom siffror, exempelvis motiv och sociala sammanhang.

5.2 Tillvägagångssätt, urval och bortfall

De metoder som använts inför detta arbete är observationer från verksamheten utifrån kvantitativa och kvalitativa ansatser. Under 10 arbetsdagar har vi ägnat förmiddagarna åt att dokumentera de tillfällen där pedagogerna deltog i barnens fria lek. Observationerna utfördes på två olika förskolor med hjälp av ett observationsprotokoll samt fältanteckningar. Eftersom vi valt att genomföra ett mindre etnografiskt arbete ansåg vi avdelningar där vi spenderat en längre tid skulle utgöra en bra grund för vår studie, då vi kände till miljön sedan tidigare och snabbt kunde bli en del i gruppen, något som Kullberg (2004) menar är några av de grundläggande aspekterna för en etnografisk studie.

En avdelning där observationerna gjordes var en småbarnsavdelning där barnen var 1-3 år och den andra en storbarnsavdelning där barnen var 3,5-6 år. På den ena avdelningen bestod arbetslaget av fyra pedagoger varav en utbildad förskollärare, en barnskötare, en pedagog med lärarexamen för gymnasiet och den fjärde saknade utbildning inom barnomsorgen. På den andra avdelningen fanns fyra pedagoger varav två var förskollärare, en var barnskötare med en pågående förskollärarytbildning och en saknade utbildning inom barnomsorg. Under den period då vi genomförde observationerna närvarade tre olika vikarier. Under dessa 10 förmiddagar noterades samtliga tillfällen då pedagogerna deltog i barnens fria lek. Utöver detta tillbringades även en extra arbetsdag på respektive förskola då det insamlade materialet upplevdes otillräckligt. Under tiden för observationerna var vi placerade så att vi fick en överblick över hela avdelningen. På så sätt var det möjligt för oss att se samtliga pedagoger när de interagerade med barnen. När pedagogerna närmade sig barnens lek var vi förberedda så att vi kunde fylla i våra observationsprotokoll och komplettera med anteckningar kring vad som skedde i situationen. På detta vis kunde vi samla in material från samtliga pedagogers deltagande i barns fria lek och vi fick således en övergripande bild över pedagogernas deltagande på avdelningarna.

Inför studien delade vi ut blanketter till vårdnadshavarna vars barn gick på de avdelningar där studien skulle genomföras. Genom blanketten sökte vi vårdnadshavarnas godkännande för att deras barn skulle kunna delta i observationerna. Av dessa blanketter fick vi sammanlagt tillbaka 75 % där vårdnadshavarna godkände att deras barn skulle kunna delta i studien. När vi fått tillbaka dessa intyg genomförde vi observationerna i verksamheten. I de fall då flera barn deltog i en aktivitet där något eller några av barnen saknade vårdnadshavarnas godkännande att delta i studien valde vi att observera aktiviteten utan att föra ner information om just de barnen. På så sätt drar vi slutsatsen att resultatet blev så sanningsenligt som möjligt, utan att informationen kring de barn som saknade godkännande från vårdnadshavarna fördes ner i protokollet eller anteckningarna.

5.3 Observationsprotokoll

Observationsprotokollet som användes för att samla in materialet bestod av sju rubriker som syftade till att samla in materialet på ett strukturerat vis. De kategorier som ingick i protokollet var *dagens datum, typ av aktivitet, information om de deltagande pedagogerna, information om de deltagande barnen, aktivitetens längd* samt *övriga kommentarer*. Detta protokoll är baserat på Alvehus (2013) och Bjørndals (2012) påstående om att en tydlig struktur för datainsamlingen bidrar till att materialet blir hanterbart. Protokollet är också baserat på Kullbergs (2004) beskrivning av hur man systematiskt behöver genomföra sina observationer samt att tillhörande fältanteckningar krävs, vilket är anledningen till att kolumnen *övrigt* fick ta plats i observationsprotokollet. En mall för protokollet återfinnes i Bilaga 1.

5.4 Analysarbete

I arbetet med att tolka och analysera det material som samlades in med hjälp av observationsprotokollet och de tillhörande fältanteckningarna har vi nyttjat en kvantitativ och en kvalitativ ansats. Alvehus (2013) pekar på att speciellt kvalitativ forskning är tolkande forskning. Han menar även på att meningen inte är att få en egen förståelse, utan att skapa en generell förståelse kring fenomenet. Genom observationsprotokollet skapade vi oss en bakgrundsbild kring fenomenet genom att synliggöra i vilka lekar pedagogerna deltog samt vilka roller de antog i sin lek med barnen. Enligt Ahrne och Svensson (2015) består bearbetningen av att man aktivt sorterar och ordnar sitt material för att utifrån det besvara sina frågor. De sammanfattar detta arbete med tre arbetsätt som de kallar *att sortera, att reducera* samt *att argumentera*.

Utifrån Ahrne och Svenssons (2015) benämningar på arbetssättet kan vi koppla deras tre handlingar till vår studie. Vi började analysen med att *sortera* det empiriska material vi fått fram från observationerna. För att synliggöra strukturer och se möjliga samband granskade vi materialet och gjorde statistiska sammanställningar över diverse aspekter. Exempelvis genomfördes en sammanställning över olika lekar, vilka pedagoger som deltog, hur pedagogerna agerade i leken, hur barnen deltog i leken samt hur mycket tid pedagogerna spenderade i barnens fria lek. Genom fältanteckningarna försökte vi därefter tolka, analysera och skapa oss en förståelse för de strukturer vi sett. Genom dessa studerade vi det sociala samspel som skedde i de enskilda situationerna. Vi försökte kategorisera de olika beteenden vi kunde för att få syn på eventuella mönster. I arbetet med att *reducera* empirin drog vi slutsatsen att vi inte behövde sälla i vårt material då vi gjort en relativt liten studie, men vi har däremot lagt mer fokus på vissa områden inom materialet. Exempelvis har vi i vår studie valt att studera pedagogernas olika roller i den fria leken mer ingående än exempelvis aspekter

kring barnens ålder och genus. I arbetet med att *argumentera* har vi, i likhet med Ahrne och Svensson (2015), relaterat vår studie till relevant litteratur och forskning.

5.5 Studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

En studies *validitet* syftar på om man i sin studie undersökt det man avsiktligt tänkt undersöka (Kullberg, 2004). För vår studie blev detta relevant att koppla till hur väl vi lyckades hålla oss till vår studies syfte och frågeställningar under arbetets gång. Vi upplevde emellanåt en problematik kring att hitta en balans mellan vad för tidigare forskning som var relevant för att besvara våra frågeställningar och vad som blev överflödigt. Då vi under studiens gång hittade mycket intressant material kring relaterade ämnen har vi kontinuerligt behövt koppla till våra frågeställningar för att inte sväva för långt ifrån vår studies egentliga syfte. Vi anser att vi trots vissa svårigheter med att hålla oss inom ämnet har lyckats hålla en god validitet genom vårt arbete då vi systematiskt haft en tanke om att kontinuerligt återkoppla till vår studies syfte.

Med *reliabilitet* syftar man på studiens pålitlighet (Kullberg, 2004). Detta innebär att resultatets och metodens noggrannhet och säkerhet granskas, samt om man kan styrka att resultatet inte är slumpartat (ibid.). Detta kopplar vi till de redskap, det vill säga vårt observationsprotokoll och våra fältanteckningar, vi använt för att besvara våra frågeställningar. Då vi efter noggrant reflekterande kring relevanta och tillförlitliga undersökningsmetoder drog slutsatsen att ett observationsprotokoll med tillhörande fältanteckningar lämpade sig bäst för att få fram ett representativt men väl avgränsat material anser vi att studien ger ett pålitligt och noggrant nedfört resultat som synliggör studiens syfte. Då vi under arbetets gång kontinuerligt observerat situationer under tio förmiddagar anser vi att vårt resultat är generaliserbart gällande pedagogernas förhållningssätt gentemot leken och att resultatet speglar vardagen i förskolan.

Att undersöka en studies *generaliserbarhet* beskrivs avse delar gällande giltighet, tillförlitlighet samt trovärdighet (Kullberg, 2004). Det vill säga om studien är representativ för samtliga verksamheter inom området som studerats, samt att resultatet inte är tillfälligt eller slumpartat. Kullberg (2004) menar att man genom en etnografisk studie kan relatera till den *mängd* observationer som gjorts under studien, trots att observationerna inte skett i flertaliga miljöer, eller i vårt fall avdelningar. Detta blir relevant i relation med vår studie, då vi endast baserar vårt resultat på två avdelningars förhållningssätt, men har desto fler observationer från dem. Vi har dock varit medvetna om problematiken kring studiens reliabilitet och generaliserbarhet, och reflekterat över om vårt resultat delvis skulle kunna vara slumpartade eller tillfälliga företeelser på våra praktikplatser då vi enbart studerat två avdelningars kulturer. Detta är något vi funderat mycket kring under arbetets gång. Vi anser dock att vi utifrån våra observationer har kunnat synliggöra pedagogers deltagande på dessa avdelningar, och efter att ha relaterat vårt material till tidigare forskning sett att materialet och resultatet är relevant att beakta i andra verksamheter då det verkar spegla en "normal" bild av verksamheter överlag.

5.6 Alternativa metoder

Bjørndal (2012) beskriver metoden som ett verktyg som kan användas för problemlösning. Detta tolkar vi som att den metod vi har använt oss av i detta arbete också är det verktyg som hjälpt oss i att kunna besvara vår frågeställning. När det kommer till metodval finns det alltid för- och nackdelar med de metoder som väljs och med de som väljs bort. Som vi beskrivit ovan har vi i vårt arbete utgått från en mindre etnografisk studie samt både en kvalitativ och

kvantitativ ansats då vi både fokuserat på statistisk data som antal pedagoger, barn och leksituationer, men även material bestående av fältanteckningar som vi använt dels för att tolka och analysera vårt statistiska underlag och dels för att tolka situationerna i sig. Holme och Solvang (1997) visar på positiva aspekter med att utgå från kvalitativa metoder då de på ett tydligt sätt kan visa på en situation i helhet. En sådan helhetsbild av en situation kan synliggöra sociala processer och sammanhang på ett sätt som inte blir tydligt genom en kvantitativ metod. Detta har varit relevant i vårt arbete då vi dels har velat synliggöra och undersöka hur pedagogers delaktighet ser ut samt att förstå *varför* det skulle kunna se ut som det gör. Fördelen med kvantitativa metoder däremot ligger i att de på ett systematiskt sätt kan synliggöra mer statistisk data. Då vi även genom vårt arbete ville undersöka *hur ofta* pedagoger deltar i leken samt få statistik över *vilka* pedagoger det är som deltar var även en kvantitativ metod givande för att få fram vårt resultat.

Då vi i vår studie valt att fokusera på hur pedagoger deltar i barns fria lek och hur deras deltagande karaktäriseras ansåg vi att ett protokoll med tillhörande fältanteckningar var användbart för att samla in det material som behövdes. En alternativ metod hade kunnat vara att använda videoobservationer. En av anledningarna till att vi valde bort videofilmning var på grund av Björklunds (2010) problematisering kring detta. Hon menar att videofilmning har tendenser att påverka situationens innehåll och därmed även påverka det insamlade materialet. Detta grundas i att personer som är medvetna om att de blir filmade tenderar att agera annorlunda än vad de gjort annars. Ytterligare en anledning till att videofilmning valdes bort till förmån för observationer genom observationsprotokoll var i och med att studiens fokus låg på vilken typ av deltagande pedagogerna hade, snarare än hur samspelet mellan barn och vuxna såg ut i de specifika situationerna. I och med detta upplevde vi att videofilmningen inte skulle tillföra särskilt mycket till vårt material då aspekter som dialog, gester och minspel inte var av relevans för undersökningen. Vi drog också en slutsats kring att observationsprotokoll skulle resultera i ett mer representativt material som var mer lätthanterligt inför vårt kommande arbete med att analysera materialet. Videogranskning skulle troligtvis leda till mängder med överflödigt information som inte skulle kunna användas till resultatet, medan observationerna enbart samlade in material från de situationer där pedagogerna faktiskt deltog i barnens lek. För att skapa en fördjupad förståelse av vad vi kunnat tolka i vårt resultat har vi även dragit paralleller till den tidigare forskningen på området.

5.7 Etiska frågor

I arbetet med empiriska undersökningar finns det en hel del etiska aspekter att ta hänsyn till, vilka benämns av exempelvis Vetenskapsrådet (2002). En framstående aspekt inom det område vi har behandlat är hur mycket information som meddelas till de personer som deltagit i studien. Detta benämns enligt Vetenskapsrådet (2002) som informationskravet.

Vi upplevde ett dilemma gällande hur mycket information vi skulle delge de pedagoger som befann sig på avdelningen. Eftersom de skulle bli en del av vår undersökning ansåg vi att de hade rätt att bli informerade om detta. Samtidigt upplevde vi att för mycket information kring undersökningens syfte skulle kunna leda till att deltagarna förändrade sitt beteende i och med att de blev medvetna om vad vi sökte efter. Detta är ett faktum som både Alvehus (2013), Björklund (2010) och Bjørndal (2012) berör i sina texter. Alvehus skriver om något som kallas för "observatöreffekten". Med detta menar han att den situation som observeras påverkas av observatören i och med att deltagarna är medvetna om att någon granskar deras beteende, både vad de säger och hur de agerar, och att detta i sin tur kan leda till att situationen blir konstlad. Även Bjørndal lyfter fram fördelarna med att begränsa

informationen kring undersökningens syfte för att studien ska få så hög reliabilitet som möjligt. Björklund diskuterar också detta men menar på att det främst är vuxna som tenderar att förändra sitt beteende då de blir observerade och eftersom vi i vår undersökning fokuserade på pedagogernas beteende var detta något vi tog fasta på. Med detta i åtanke beslutade vi oss för att informera pedagogerna att vi skulle göra en undersökning där vi observerade den fria leken. Dock valde vi att undvika att berätta att det var *deras* agerande som var i fokus.

Ytterligare ett centralt dilemma i detta arbete är den starka sekretess som råder inom förskolans verksamhet (Nilsson, 2012). Under arbetets gång har vi tagit hänsyn till denna sekretess genom att informera vårdnadshavare om att observationerna genomförts. Vidare fick vårdnadshavarna information om studiens syfte samt att observationerna skulle komma att anonymiseras och att de barn som därmed deltagit under observationerna inte skulle kunna identifieras på något sätt. Samtliga vårdnadshavare fick information via en blankett. Denna blankett anhöll även om vårdnadshavarnas godkännande gällande deras barns deltagande i undersökningen. Ett exemplar av detta formulär återfinnes i bilaga 2. Dessa ställningstaganden har vi gjort i förhållande till Vetenskapsrådets riktlinjer (2002) gällande samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

6 Resultatredovisning

Materialet samlades in från två olika avdelningar, på två olika förskolor under 10 förmiddagar mellan cirka 8.00 -11.30. Ytterligare en arbetsdag 8.00 -16.00 lades på att göra kompletterande observationer på samma avdelningar, sammanlagt 86 timmar. Under dessa timmar har vi enbart antecknat observationer från de situationer då pedagogerna deltog i barnens lekar, sammanlagt 3 timmar och 22 minuter. Detta ger ett medelvärde på cirka 10,6 minuter per aktivitet och ett medianvärde på 10 minuter per aktivitet. Den kortaste aktiviteten pågick i 1 minut och den längsta aktiviteten pågick under 30 minuter. Resultatet visar att pedagogerna sammanlagt deltog i barnens lek vid 19 separata tillfällen, varav förskollärare vid 11 tillfällen, barnskötare vid fem tillfällen och vikarier vid fem tillfällen. Pedagoger utan utbildning inom småbarnspedagogik deltog inte vid något tillfälle. Vid vissa leksituationer har flera pedagoger deltagit under en och samma aktivitet. Aktiviteternas innehåll varierade mellan utelek och innelek och innefattade kroppsligt aktiva lekar, rollekar samt finmotoriska och kreativa lekar.

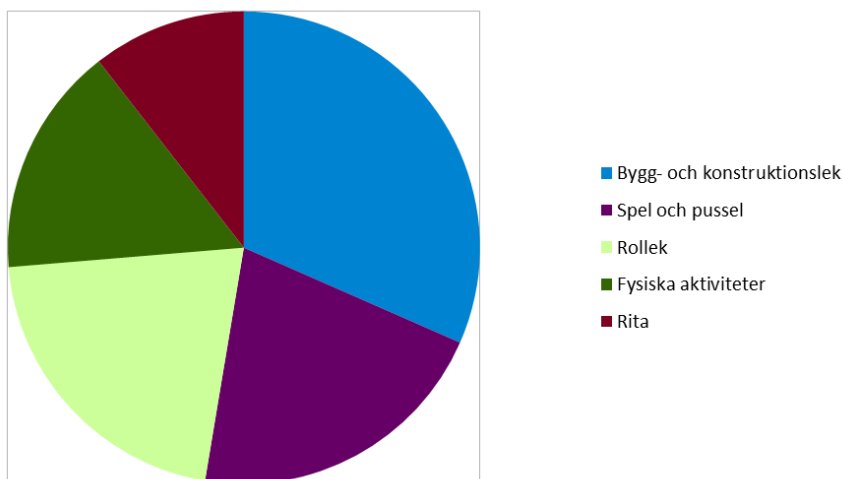
Observationerna har visat att pedagogerna deltagit i barnens lek under olika former, i olika lekar och med olika individer och att pedagogerna deltog i lekar med flickor respektive pojkar i samma utsträckning. Pedagogerna antog varierade roller oavsett om det var flickor eller pojkar som deltog i leken och det gick inte att urskilja några särskilda mönster gällande pedagogers deltagande och barnens genus.

Under den tid då studien genomförts har 19 observationer samlats in. Utifrån dessa tillfällen kommer vi att redogöra för vad observationer och fältanteckningar har visat och vad som sker i de olika situationerna utifrån våra två frågeställningar. De olika barninitierade lekarna som pedagoger har deltagit i presenteras i den första delen. Därefter följer en redogörelse över pedagogernas deltagande, vilket följs upp av en analys.

6.1 Barninitierade lekar

I detta avsnitt redogör vi för vad vi har kunnat observera kring barnens lekar i de observerade situationerna där pedagoger deltagit. Här redovisas de lekar som barnen tagit initiativ till men som pedagogerna deltagit i för att visa en bakgrundsbild över fenomenet.

Utifrån vårt material har det synliggjorts att pedagogerna sammanlagt deltog under tre timmar och tjugotvå minuter, vilket representerar cirka 3 % av den tid för fri lek som observerats på förskolorna. Utifrån vårt resultat kunde vi även identifiera ett antal olika typer av barninitierade aktiviteter där pedagogerna varit mer eller mindre deltagande. Åtta av leksituationerna där pedagogerna deltog var lekar utomhus. De övriga elva situationerna skedde vid lekar inomhus. Aktiviteter där pedagoger deltagit var dels stillasittande aktiviteter så som att rita, pussla, bygga med lego och att spela sällskapsspel, men även i mer motoriska och fysiska aktiviteter som att bygga och konstruera med klossar/kuddar, aktiva lekar i kuddrummet samt enstaka rollekar. Pedagogerna deltog även i utomhuslekar som att cykla, spela fotboll, leka i sandlådan samt snöbollskrig och annan snölek. Pedagogernas deltagande under dessa aktiviteter varierade, vilket vi belyser närmare under kommande avsnitt. Nedan återfinns ett diagram som synliggör vilka typer av lekar som pedagogerna deltagit i under studiens gång. Detta diagram visar en konkret bild över de olika lekarnas innehåll och tydliggör därmed hur fördelningen mellan pedagogers deltagande i olika lekar ser ut i verksamheten.



Cirkeldiagram 1.

Cirkeldiagram 1 illustrerar procentuellt hur många gånger de olika typerna av barninitierade aktiviteter genomfördes under tiden för vår studie.

6.2 De deltagande pedagogerna

I detta avsnitt presenteras resultatet gällande pedagogers deltagande i den fria leken. Inledningsvis återfinns en sammanställning av sex olika typer av deltagande, eller roller, som vi kunnat synliggöra hos pedagogerna. Detta följs upp av en kortare beskrivning av förekomsten av de olika rollerna samt en analys kring detta.

Identifierade roller

När det kommer till pedagogernas deltagande i barnens lek vill vi i likhet med Wood et al. (1980) försöka sammanfatta vilka olika typer av deltagande vi har identifierat med hjälp av våra observationer. När Wood et al. beskriver pedagogers deltagande utgår de, utifrån vår egen tolkning och översättning, ifrån fyra olika typer av deltagande: bredvidlek, lekkamrat, lekinstruktör samt verklighetsanknytare. På liknande vis har Fleer (2015) också beskrivit pedagogers rolltagande då de deltar i barns lek. Vi har valt att använda oss av andra definitioner för pedagogernas lekroller som vi anser synliggör och tydliggör deras agerande på ett mer passande vis i relation till vår undersökning. Vi har genom våra observationer identifierat sex olika typer av deltagande från pedagogernas sida. Vi vill tydliggöra att vi inte lägger någon värdering i dessa olika deltaganderoller. Vi vill enbart tydliggöra för vilka olika roller vi har identifierat hos pedagogerna. Nedan följer en kortare beskrivning av de olika rollerna samt ett exempel från en situation där vi anser att vi har sett pedagogerna ta den beskrivna rollen.

1. Ledare

I de fall där pedagogerna antagit en roll som ledare syftar vi på att det är pedagogerna som tar initiativ till hur leken ska fortgå, pedagogerna är de som för leken framåt och de som styr lekens innehåll.

Exempel från verksamheten:

En kvinnlig förskollärare med sex års erfarenhet samt en vikarie med ett års erfarenhet deltar i ett snöbollskrig ute på förskolans gård under cirka 10 minuter. Två pojkar och tre flickor i åldrarna 4-6 år leker tillsammans med pedagogerna. De två pedagogerna

leker aktivt genom att kasta snö på varandra, samtidigt som de uppmuntrar barnen till att göra det samma. Pedagogerna uppmanar barnen till att välja ett lag de kan tillhöra under snöbollskriget. Barnen följer pedagogernas direktiv, de väljer lagtillhörighet och kastar sedan snö på den pedagog som är med i det andra laget.

2. Följare

I de situationer där pedagogerna beskrivs som följare syftar vi på att pedagogerna följer barnens initiativ i leken. I dessa situationer är det barnen som är huvudpersoner i leken och de instruerar pedagogerna kring lekens innehåll eller uppmanar pedagogerna till att efterlikna det de själva gör i leken.

Exempel från verksamheten:

En förskollärare med sex års erfarenhet leker tillsammans med en fyraårig pojke. Pojken cyklar runt på en bilväg som är uppritad på gården. Pedagogen sätter sig själv på en ledig barncykel och börjar cykla runt. Pojken börjar samtala med pedagog och talar om för henne vart hon ska cykla, när hon måste stanna vid övergångsställen och hur man sköter sig i trafiken. Pedagogen lyssnar på pojken och följer hans uppmaningar.

3. Stöttande

När pedagogernas roll beskrivs som stöttande syftar vi på att pedagogerna mer eller mindre aktivt deltar i leken men främst gör det med syfte att utmana barnens tänkande, föra leken vidare eller hjälpa barnen då någon problematik uppstår. I dessa fall är pedagogerna medvetna om lekens innehåll men de deltar inte aktivt i själva aktiviteten.

Exempel från verksamheten:

En kvinnlig barnskötare med tio års erfarenhet sitter på golvet med en tvåårig flicka. Flickan står upp vid ett bord i barnhöjd och bygger med duplo. Pedagogen leker inte själv aktivt med duplot, men stöttar kontinuerligt flickan genom att hjälpa henne att fästa bitarna när barnet uttrycker att hon stött på problem. Pedagogen pratar med en positiv ton till barnet under aktiviteten och befinner sig kontinuerligt på barnets nivå.

4. Samspelande

De gånger där pedagogerna beskrivs som samspelande kan till viss del liknas vid rollen "följare". Även här deltar pedagogerna på barnens villkor med skillnaden att pedagogerna här tar initiativ och utmanar barnet. Här agerar pedagogerna som en samtalspartner och kan mer liknas vid en jämlik lekkamrat där pedagogerna i samspel med barnet för leken framåt.

Exempel från verksamheten:

En kvinnlig förskollärare med sex års erfarenhet blir inbjuden av en fyraårig flicka att handla i hennes restaurang. Flickan berättar för pedagogerna att hon har lagat mat och frågar om pedagogerna vill handla något. Pedagogerna följer med flickan till sandlådan och tittar på de olika "maträtterna" flickan har dukat upp på ett bord. Pedagogerna undrar vad de olika rätterna innehåller och flickan förklarar vad det är. Vissa rätter erbjuder pedagogerna att smaka på. Pedagogerna tackar ja och låtsas äta utav "maten".

5. Observerande

En pedagog som tar en observerande roll är närvarande i den situation barnen befinner sig i men är inte aktiv i själva lekinnehållet. I likhet med den stöttande pedagogerna hjälper även den

observerande pedagogen till vid behov men huvudfokuset i denna roll är att iaktta barnens lek.

Exempel från verksamheten:

En kvinnlig barnskötare med tio års erfarenhet sitter i dörröppningen in till "kuddrummet" där två tvååriga pojkar bygger med stora kuddar. Pojkarna bygger och kommunicerar med varandra. Pedagogen är inte aktivt deltagande i barnens lek, eller som samtalspartner, men "finns" där om något av barnen söker hennes uppmärksamhet.

6. Tillrättavisande

Den tillrättavisande pedagogen befinner sig nära barnens lek men deltar inte själv aktivt i leken. I dessa fall är pedagogen passiv och låter barnen själva lösa konflikter, föra leken och samtalen framåt samt enas om lekinnehållet. Pedagogens främsta roll är att kliva in i leken då något går över styr eller strider mot de regler som finns på avdelningen, som exempelvis att springa eller skrika inomhus.

Exempel från verksamheten:

En kvinnlig vikarie med ett års erfarenhet deltar när två pojkar och tre flickor i åldrarna 4-5 år ritat. Barnen sitter vid ett bord på förskolan och färglägger bilder med olika filmkaraktärer samtidigt som de talar med varandra. Barnen diskuterar vilka färger som ska användas, vad bilderna föreställer samt samtalar om de olika karaktärerna och vilka filmer de är med i. Pedagogen färglägger sin egen teckning, lyssnar på barnens samtal men deltar inte själv i det. När barnen börjar kasta pennor till varandra förmanar pedagogen dem. När barnen pratar för högt uppmanar pedagogen dem att tala lugnare eftersom de stör sina kompisar. När två barn ställer sig upp på sina stolar förklarar pedagogen för dem att de måste sitta ned eftersom de kan ramla.

Något som har framkommit är att den stöttande och den observerande rollen främst har tagits i de fall där barnen har varit yngre. Endast vid ett av nio tillfällen har barnen varit över fyra år då pedagogerna har deltagit antingen stöttande eller observerande i barnens lek. Ytterligare något som har visat sig i studien är att den stöttande rollen endast antagits av utbildad personal. Vid fem tillfällen var det en förskollärare som deltog stöttande och vid två tillfällen deltog en barnskötare. Den tillrättavisande rollen antogs däremot endast vid ett tillfälle och då av en vikarie.

Observationerna har också visat att i de fall där pedagogerna har varit följare i leken har detta skett i leksituationer där enbart ett barn har varit närvarande. Även i de observationer där pedagogen antagit en samspelande roll har detta skett i samspel med färre barn. Vid fyra tillfällen var enbart ett barn deltagande och vid två tillfällen deltog två stycken barn i samspelet med pedagogen. Vid övriga observationstillfällen har barnantalet varierat mellan ett till åtta barn och det har inte varit möjligt att se någon särskild koppling mellan pedagogernas deltaganderoll och barnantalet.

I två av observationerna var det två pedagoger som deltog i samma lek. Vad dessa lekar hade gemensamt var att de båda två var fysiskt aktiva lekar utomhus. I den ena leken hade båda de deltagande pedagogerna antagit en ledarroll. Vid det andra tillfället hade den ena pedagogen antagit en ledarroll medan den andra pedagogen hade antagit en stöttande roll.

6.3 Analys av pedagogers deltagande

Det som framkommit allra tydligast genom våra observationer är att pedagoger relativt sällan deltar i de lekar som barn initierar. Detta baseras på att pedagogerna under dessa dagar deltagit i barnens lek under 3 % av tiden, medan de varit frånvarande från leken under 97 % av tiden. I och med att observationerna enbart genomfördes då en eller flera pedagoger deltog i leksituationer tolkar vi därmed den begränsade mängden av insamlade observationer som ett tecken på att pedagoger sällan deltar i den fria leken.

Författaren Gabriella Ekelund (2009) lyfter i sin text upp ett ämne som är intressant att diskutera i förhållande till pedagogers deltagande i den fria leken. Hon ifrågasätter vuxnas relation till barnen och hur detta kan påverka leken. I sin text menar hon att vuxna automatiskt har en överlägsen maktposition gentemot barnen vilket kan påverka lekens fortgång. Samtidigt skriver Lindquist (2001) att pedagoger har olika perspektiv på hur mycket pedagoger bör delta i leken och Åm (1986) skriver att det är en svår balansgång mellan att delta för att inspirera och leda leken vidare gentemot att respektera barnens egna val och tillvägagångssätt. Med dessa aspekter i åtanke väcks en del reflektioner kring pedagogers val att delta eller inte. En möjlig tolkning är att pedagogers avståndstagande från barns lek är ett aktivt val som beror på att de själva upplever att de är i en maktposition gentemot barnen. Om pedagogerna upplever detta samtidigt som de upplever att leken är en plats där barnen själva ska lära sig att ta plats samt att få möjlighet till eget utrymme och självbestämmande är det möjligt att de väljer att avstå från att delta i leken. Det är också möjligt att göra andra tolkningar gällande detta. Exempelvis är det möjligt att pedagogernas bristande deltagande beror på kringliggande arbetsuppgifter i verksamheten och att det därmed är ett inaktivt val att inte delta i leken eftersom de inte har tid. Det är också möjligt att bristen på deltagande beror på att vuxna är ointresserade av att leka på det sätt som barn gör. Ekelund (2009) skriver om hur vuxna tenderar att glömma bort hur man leker och att de även kan uppleva det som pinsamt att gå in i en lekroll. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det dock av stor vikt att pedagoger deltar i lek tillsammans med barn. Smidt (2010) och Lillemyr (2013) menar på att utifrån ett sociokulturellt perspektiv bör förskolans verksamhet planeras utifrån att pedagoger ska vara så närvarande som möjligt för att gynna barns utvecklingsmöjligheter. Detta eftersom utveckling och lärande inom detta perspektiv är beroende av det sociala samspelet med andra.

Resultatet visade att pedagogers deltagande tillsammans med de yngre barnen främst karaktäriserades av stöttande eller observerande. Med de äldre barnen var variationen större mellan pedagogernas olika deltaganderoller. Broberg et al. (2012) skriver att barn behöver uppleva trygghet och närhet för att våga leka och utvecklas därigenom. En möjlig tolkning utifrån detta är att pedagogerna anser att barn i de yngre åldrarna är i större behov av stöd och närhet än de äldre barnen. Utifrån Hundeide (2006) och Säljö (2015) går det även att tolka det som att pedagogerna tar hänsyn till barnens sociokulturella landskap. Detta innebär alltså att pedagogerna är medvetna om att barnen har olika bakgrund och därmed även olika förutsättningar vilket leder till att de antar olika roller med olika individer. Ytterligare en tolkning är att de äldre barnens lekar är mer utvecklade. Hwang och Nilsson (2012) skriver att yngre barn främst leker bredvid varandra eller iakttar varandras lekar medan äldre barn samspekar i högre utsträckning. Det är därför möjligt att tolka det som att pedagoger som arbetar med äldre barn har större möjligheter att variera sina former av deltagande då barnens lekar är av större variation. Även detta påstående är möjligt att relatera till Hundeide (2006) och Säljö (2015), vilket skulle innebära att pedagogerna tar hänsyn till barns olika

förutsättningar och varierar sina deltaganderoller beroende på vilken kontext barnen befinner sig i.

Det blir också tydligt utifrån resultatet att pedagogerna tenderar att oftare delta i aktiviteter där de själva inte behöver anta en aktiv roll. Med aktiv roll syftar vi på att det blir en sorts låtsaslek där pedagogen deltar genom att spela en annan roll än att vara sig själv. Flertalet av de observerade situationerna är aktiviteter där pedagogerna sitter bredvid barnen som stöd och vid några tillfällen är pedagogen aktivt deltagande i samspel med barnen. Vid desto färre tillfällen deltar de i roller där de själva mer aktivt behöver ta en roll. Vi har utifrån vårt resultat identifierat fyra situationer där pedagogen aktivt går in i en roll. En av dessa situationer var en leksituation där en kvinnlig vikarie leker med en fyraårig pojke. De leker med varsin leksaksbil. Pojken leker aktivt medan pedagogen till en början är avvaktande. Först när pojken uppmanar pedagogen att köra med sin bil går pedagogen in i en lekande roll där hon följer pojkens direktiv. De övriga tre aktiviteter där vi kunnat identifiera att pedagogen gått in i en roll var samtliga under lek i sandlådan ute på gården. Under dessa situationer har barnen "lagat mat" med sandformar och bjudit in pedagogen att vara delaktig genom att "smaka" på maten. Trots att dessa samtliga av dessa situationer varit relativt korta kan vi se att pedagogerna accepterat barnens inbjudan och gått in i en lekroll. Intressant att notera kring de situationer där en pedagog gått in i en roll är att det enbart varit utifrån ett barns önskan och inbjudan och inte utifrån pedagogens egna initiativtagande.

6.3.1 Barns roller i relation till pedagogernas deltagande

Som ett resultat av pedagogernas deltagande i barns fria lek har vi även kunnat undersöka hur barnen agerar då pedagogerna deltar. Vid 15 av dessa 19 leksituationer har barnen visat sig delta aktivt. Aktivt deltagande i detta sammanhang innebär att barnen är engagerade i sin aktivitet, de för leken framåt och diskuterar lekinnehållet sinsemellan.

I de fyra fall där barnens deltagande bestått av en annan form har tre av barnen antagit en ledarroll och i den fjärde situationen var barnen följare. Den första situationen där ett barn antagit en ledarroll var i en lek i sandlådan. Den deltagande pedagogen var i denna situation samspelande men följde barnets initiativ och uppmaningar. Även i den andra situationen där barnet hade en ledarroll var pedagogen samspelande och även här handlade det om en lek i sandlådan. Gemensamt för de båda lekarna var att pedagogerna blev inbjudna av barnen till att delta samt att de instruerade och berättade för pedagogerna vad de hade gjort och vad pedagogerna skulle göra. Det tredje barnet som antog en ledarroll var i en rollek tillsammans med en vikarie. Här kategoriserades pedagogens roll som följare då hon under leken följde barnets initiativ och uppmaningar då han styrde och instruerade hur leken skulle gå till. De barn som antog en roll som följare gjorde detta i en leksituation där två pedagoger deltog och hade antagit roller som ledare respektive stöttande. I denna lek inspirerade och visade de båda pedagogerna vad man kunde skapa i snön och de tre barnen följde deras initiativ. Något som var gemensamt för samtliga lekar där barnen antog andra roller än aktiva var att alla dessa barn tillhörde avdelningen med äldre barn. De barn som antog ledarroller i leken var två fyraåringar och en femåring. De barnen som antog rollen som följare var en fyraåring, en femåring och en sexåring.

Sammanfattningsvis har vi utifrån vårt material kunnat synliggöra att barnen i en majoritet av situationerna varit *aktiva deltagare*, det vill säga att de varit engagerade och drivande i situationen. I de fyra fall där de tagit en annan roll har det antingen varit i en ledande eller följande roll. I de aktiviteter där barnen tagit en *ledande* roll har det synliggjorts att barnen varit de som bjudit in pedagogerna att delta samt att de gett instruktioner och uppmaningar till

pedagogerna. I den aktivitet där barnen tog en *följande* roll var pedagogerna de som ledde aktiviteten samt gav instruktioner och tog initiativ som barnen följde. Utifrån detta vill vi konkretisera vad vi kunnat synliggöra i barnens agerande då pedagogerna deltar i leken och studera detta i relation till tidigare forskning. De roller vi identifierat hos barnen är aktivt deltagande, ledare eller följare. Med detta som grund vill vi nu försöka tolka vilka roller barnen tar i förhållande till pedagogerna och vice versa samt tolka möjliga förklaringar till varför det ser ut som det gör.

Barn som aktiva deltagare

Som tidigare nämnt visade resultatet att barnen i näst intill alla situationer hade en aktiv roll i leken, även då pedagogernas roller varierade. Det var främst barnen som bestämde lek innehåll, det var barnen som förde leken framåt och det var barnen som hade kontroll i situationen. En möjlig tolkning utifrån detta är att leken är barns arena för bestämmande och kontroll. Johansson och Pramling Samuelsson (2006) skriver i sin studie att barnen själva uttrycker att det är i leken som de själva får bestämma i jämförelse med den övriga verksamheten där det främst är pedagogerna som styr. I likhet med detta kan vi även tolka det som att det är barnen som har de aktiva rollerna i leken eftersom det är där de får möjlighet att styra. Även andra forskare och författare har lyft fram att leken är något som tillhör barnen och att pedagoger därför ofta väljer att vara passivt deltagande eller att inte delta alls (Hangaard Rasmussen, 1993; Lillemyr, 2013; Lindgren, 2002; Lindquist, 2001; Åm, 1986). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan denna form av aktivt deltagande från barnens sida tolkas på flera sätt. Smidt (2010) menar att lärande är en social process som sker i samspel med andra. Samtidigt skriver Benn (2003) att barn lär sig genom att lyssna, iakttaga och samspela med andra. Med denna syn på barns deltagande i leken kan det tolkas som att det aktiva deltagandet är en del av deras lärande och en förutsättning för deras utveckling. Med hänsyn till läroplanens påstående om att barn är nyfikna och har en naturlig vilja att lära sig nya saker kan det tolkas som att det aktiva deltagandet i leken är en följd av denna inneboende nyfikenhet (Skolverket, 2010). När Smidt (2010) citerar Vygotskij och beskriver den proximala utvecklingszonen menar han att barnet i leken befinner sig längre fram i sin utveckling än vad det gör i andra situationer. Detta i sin tur kommer att leda till att barnet utvecklar en individuell självständighet (ibid.) Utifrån ett sådant synsätt blir det möjligt att tolka det som att barnens aktiva deltagande i dessa situationer är ett resultat av att de genom leken har utvecklats till att bli mer självständiga.

Barn som ledare

I de fall där barnen tagit en ledarroll är det även här tydligt hur det är barnen som äger leken genom att styra dess innehåll och fortgång. Även då barnen beskrivs ha en ledarroll är de aktiva i sin lek genom att de både leker den samtidigt som de instruerar pedagogerna om hur de kan delta. I tre av de fyra fall där barnen har en ledarroll framkommer det också genom observationerna att det är barnen som gör ett aktivt val i att bjuda in en pedagog till leken. Johansson och Pramling Samuelsson (2006) beskriver något liknande i sin studie. Där nämns det hur barn vänder sig till pedagogerna i främst fem olika syften. Ett av dessa syften beskrivs vara då barnen vill bjuda in pedagogerna till att delta i en leksituation. Två andra syften handlar om att barnet vill visa upp något för pedagogen eller söka bekräftelse för något de har gjort. Det är möjligt att tolka det som att barnen i sandlådeleken både vill bjuda in pedagogerna för att få en lekkamrat men också att de vill visa vad de har tillverkat för något och få bekräftelse av pedagogerna att det är såhär det fungerar i en affär eller restaurang. Även detta kan relateras till det sociokulturella perspektivet och begreppet proximal utvecklingszon. Broberg et al. (2012) menar att den proximala utvecklingszonen är det

mellanrum som existerar mellan det barnet själv klarar av att göra gentemot det som barnet behöver stöd av en vuxen för att klara av. Utifrån ett sådant perspektiv kan det tolkas som att de barn som bjuder in vuxna till att delta eller bekräfta något som de har gjort befinner sig i en fas där de utvecklas inom sin proximala utvecklingszon.

Barn som följare

I endast en av observationerna har det visat sig att barnen i sin egen lek har antagit en roll som följare. I denna leksituation försökte barnen skapa i snön. Två pedagoger såg detta och beslutade sig för att delta. I situationen antog den ena pedagogen en ledarroll där hon själv började skapa stora snöbollar vilket barnen började efterlikna. Den andra pedagogen antog en roll som stöttande och befann sig nära barnen för att stötta, inspirera och utveckla deras tänkande kring vad de kunde skapa. Det finns flertalet forskare som förespråkar pedagogers deltagande i barns fria lek. Öhman (1996) menar att pedagogers deltagande kan ge leken djupare innebörd och bidra till utvecklingsmöjligheter. Samtidigt skriver Broberg et al. (2012) att pedagogers närvaro i leken kan bidra med trygghet för barnen vilket i sin tur kan leda till att meningsskapande och lärande ryms i leken. Vidare nämns det ur ett sociokulturellt perspektiv att lärande är en process som kräver samspel mellan individer (Smidt, 2010, s. 109) samt att förståelsen för omvärlden sker genom samspel, iakttagelser och inlyssning (Benn, 2003; Hwang & Nilsson, 2012). Att barnen tar en roll som följare kan i detta sammanhang bero på olika orsaker. En möjlig tolkning är att de följer pedagogernas initiativ eftersom pedagogernas aktiva deltagande bidrar till att leken får ett nytt innehåll och ny mening. Det är också möjligt att de automatiskt antar rollen som följare då en pedagog antar ledarrollen, i likhet med Ekelunds påstående gällande vuxnas maktposition gentemot barn (2009). Ytterligare möjliga tolkningar är att barnen upplever ett behov av stöttning i leken och att de därför följer pedagogernas initiativ eller att barnen vill inspireras för att upptäcka nya sätt att skapa i snön och därmed utforskar sin omgivning med stöd av pedagogerna.

6.4 Sammanfattning av resultat

Studiens resultat visar att pedagoger på förskolan har deltagit i barnens fria lek under 3 % av tiden. Detta visar på att pedagoger tenderar att delta i barninitierade aktiviteter tämligen sällan under tiden för fri lek i verksamheten. Det har också synliggjorts att det majoriteten av gångerna varit den utbildade personalen som deltagit i den fria leken. Av de observerade situationerna har förskollärare deltagit i 11 aktiviteter, barnskötare och vikarier fem gånger vardera samtidigt som de pedagoger som saknade utbildning inom småbarnspedagogik aldrig deltog. Detta kommer att diskuteras vidare under diskussionen under avsnittet *Utbildningens betydelse*.

Något som har lyfts fram är hur få tillfällen som faktiskt observerades där pedagoger deltog aktivt i den fria leken trots att det fanns många tillfällen till fri lek för barnen. Det har synliggjorts hur tidigare forskning inom området visar på att synen på pedagogers deltagande i fri lek är splittrad (Lindquist, 2001; Åm, 1986). I analysen har olika perspektiv på pedagogers deltagande och icke-deltagande i den fria leken synliggjorts och detta kommer att diskuteras vidare i slutdiskussionen.

Med anknytning till tidigare forskning inom området lärande och lek har vi analyserat möjliga tolkningar till vilka roller pedagoger och barn tar i förhållande till varandra i leken. Resultatet har varit relativt svårtolkat och bidragit till både nya frågor men också till mycket reflektioner, vilka kommer att diskuteras i nästkommande avsnitt. Beroende på vilken syn pedagoger har på deltagande i den fria leken är det möjligt att tolka det som att de är

medvetna om hur de agerar i samspelet med barnen och det är därför en möjlig tolkning att dessa pedagoger gör aktiva val gällande sitt deltagande.

Utifrån de insamlade observationerna har vi synliggjort olika roller som pedagoger och barn tar då pedagogerna deltar i den fria leken. Dessa har varierat i viss utsträckning. Pedagoger har antagit roller som *ledare, följare, stöttande, samspelande, observerande* och *tillrättavisande* då de deltagit i leken. Den vanligaste formen av deltagande var rollen som stöttande och denna roll antogs enbart av utbildade pedagoger. Den minst vanliga rollen var tillrättavisande, vilken antogs av en vikarie. Barnen var främst *aktivt deltagande* i den fria leken men vid ett fåtal tillfällen gick barnen in i en *ledarroll* och vid ett tillfälle antog barnen en roll som *följare*. Lekens innehåll har varierat i stor utsträckning och pedagogerna har deltagit i både innelek och utelek. Vid ett fåtal tillfällen har pedagogerna även deltagit i rollekar, men detta skedde under kortare stunder och var relativt ovanligt förekommande. I lekar med yngre respektive äldre barn har vi kunnat urskilja en del skillnader mellan de roller som pedagogerna antagit. Tillsammans med de yngre barnen antog pedagogerna roller som stöttande och observerande. Tillsammans med de äldre barnen var pedagogernas roller mer varierande och vi kunde synliggöra alla sex roller vid olika tillfällen tillsammans med äldre barn.

7 Slutdiskussion

Inledningsvis vill vi lyfta fram de två frågeställningar som legat till grund för detta arbete och sammanfatta vilka svar vi genom observationer, resultatredovisning och analys har lyckats identifiera. Frågorna som vi ställde oss inför detta arbete var: *På vilket sätt agerar pedagogerna när de deltar i barns fria lek? Och Vilka samband kan urskiljas mellan pedagogernas deltagande och barnens agerande i den fria leken?*

I resultatet blev det tydligt att pedagogerna förhåller sig relativt avståndstagande till barns fria lek. Deras deltagande i den fria leken skedde i relativt låg utsträckning i de verksamheter vi undersökte. Vidare visade det sig att pedagoger med olika utbildning deltog i varierad utsträckning i den fria leken. Främst var det pedagoger med högre utbildning som deltog medan de pedagoger som saknade utbildning inom småbarnspedagogik aldrig deltog. De aktiviteter där pedagoger deltog varierade mellan såväl utomhuslek som inomhuslek. Pedagogerna deltog i aktiviteter som bygg- och konstruktionslek, pussel och spel, rita, rollek, snölek och sport. I resultatet har det också visat sig att formerna för pedagogernas agerande har tagit olika uttryck. Deltagandet varierade mellan att pedagogerna var passiva och främst iakttog leken, att aktivt delta i samspel med barnen, att styra leken och att uppmana barnen. De roller vi identifierat kategoriserades som *ledare, följare, stöttande, samspelande, observerande* och *tillrättavisande*. De samband som kunnat urskiljas mellan pedagogernas deltagande och barns agerande är att barnen främst varit *aktivt deltagande* i de aktiviteter som observerats trots att pedagogernas rolltagande varierat. Vid fyra tillfällen har barnen antagit andra roller än aktivt deltagande, dessa är *ledare* och *följare*. I de situationer där barnen varit ledare har pedagogernas roller varierat mellan samspelande och följare. I de fall där barnen agerat som följare deltog två pedagoger i leken vilka hade antagit roller som ledare och stöttande.

Som vi tidigare behandlat under resultatet skulle barnens aktiva deltagande i aktiviteterna kunna bero på att pedagoger anser att den fria leken är barnens arena för lek och lärande. Därmed skulle det vara ett medvetet val att låta barnen ha de aktiva rollerna (Hangaard Rasmussen, 1993; Lillemyr, 2013; Lindgren, 2002; Lindquist, 2001; Åm, 1986). Det är också möjligt att se på barnens aktiva deltagande ur ett barnperspektiv. I Johanssons och Pramling Samuelssons (2006) studie har barn uttryckt att det är i den fria leken som de själva har en möjlighet att bestämma och kontrollera aktiviteten. Johansson och Pramling Samuelsson menar också att barn gärna ser sig själv som kompetenta och självständiga individer. Detta påstående grundar de i de fem kriterier de har sett när barn söker kontakt med pedagogerna under den fria leken. De fem kriterier som de kunnat urskilja i sin studie handlade om då barnen sökte hjälp, stöd, uppmärksamhet bekräftelse, eller bjöd in pedagogerna till lek (ibid.). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv skulle detta kunna relateras till den proximala utvecklingszonen. Smidt (2010) beskriver hur barnet befinner sig längre fram i sin utveckling då det deltar i en lek jämfört med situationer utanför leken. Vidare menar hon att detta leder till att barnet utvecklar sin förmåga att vara självständig.

7.1 Splittrad syn på deltagande

I den litteratur som använts som grund för detta arbete har det framkommit att det finns två tydliga och vitt åtskilda syner på pedagogers deltagande i barns fria lek. Lindgren (2002) uttrycker det genom att skriva att pedagogernas syn på sin egen inblandning i leken är splittrad. Det vi tycker blir tydligt, och därmed även intressant att diskutera, är hur den ena sidan lyfter fram vikten av att den fria leken enbart är till för barnen, medan den andra sidan lyfter fram att pedagogers deltagande är av stor vikt för lekens och barnens utveckling. En

intressant diskussion utifrån detta är huruvida pedagogerna i förskolan har gjort ett aktivt ställningstagande utifrån dessa två skilda fält eller om deras agerande i den fria leken beror på något annat. Om det är ett aktivt avståndstagande från att delta i barns fria lek är det även möjligt att reflektera vidare kring de bakomliggande orsakerna till detta. Beror det på Hangaard Rasmussens (1993) påstående om att leken ska vara *fri* från vuxna? Handlar det om det dilemma Ekelund (2009) lyfter fram gällande vuxnas maktposition över barnen? Baseras det på Åms (1986) påstående om att det är svårt att balansera mellan respekt för barnens lek då man är i en ledarroll? Handlar det om Johanssons och Pramling Samuelssons (2006) påstående om att vuxna har glömt bort vikten av att nyttja leken som arena för lärande? Eller kan det finnas ytterligare orsaker till att pedagoger väljer att avstå från deltagande i barns fria lek? Exempelvis visade Johanssons och Pramling Samuelssons (2006) studie att barn självmant uttryckt att det var i den fria leken som de själva fick möjlighet att styra och kontrollera sin aktivitet. Det är möjligt att även vuxna reflekterar över detta fenomen utifrån ett barnperspektiv och därmed vill ge barnen möjlighet att aktivt styra, bestämma och kontrollera vissa situationer i förskolan.

Skolverket (2010) antyder att barn i förskolan har ett behov av att möta engagerade pedagoger som deltar och samspelar tillsammans med dem. Forskare som lyfter fram vikten av detta är exempelvis Broberg et al. (2012), Lindqvist (2001), Löfdahl (2004) och Åm (1986). Dessa forskare beskriver olika fördelar med närvarande och deltagande pedagoger. Exempelvis lyfts aspekter fram som kretsar kring jämlika förutsättningar för barnen, trygghet för barnen, fördjupat lärande genom leken, ökade utvecklingsmöjligheter och fördjupad förståelse för barns perspektiv. Utifrån ett sådant perspektiv kan det upplevas som svårt att argumentera för att den fria leken bara ska vara för barnen. Dock upplever vi att det är viktigt att se på dessa fenomen ur ett mer nyanserat perspektiv och vi upplever därför att det kanske inte är så enkelt som att välja det ena eller andra perspektivet. En möjlighet skulle därför kunna vara att man som pedagog inom förskolan behöver undersöka detta fenomen och till viss del ta ställning för sin egen ståndpunkt men även att man inom arbetslaget behöver lyfta denna fråga och utveckla en gemensam syn på hur man bör agera och varför.

7.2 Didaktiska konsekvenser

Vi kommer under detta avsnitt att diskutera vilka didaktiska konsekvenser vår studies resultat kan bidra med för förskolläraryrket, läraryrket samt förskoleverksamheten.

Förskolläraryrket och Läraryrket

I texten har vikten av lek lyfts fram. Forskning har visat att leken har inverkan både på barnens lärande och för deras utveckling (Broberg et al., 2012; Engdahl, 2007; Hwang & Nilsson, 2012; Lillemyr, 2013; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). På förskolläraryrket finns ett flertal kurser som berör ämnet *Lek, lärande och omsorg* och här berörs både lekens betydelse och samspelet mellan barn och pedagoger i viss utsträckning. Som vi beskriver i inledningen är vår upplevelse dock att ytterst lite fokus ligger på just barns fria lek och hur man som pedagog kan förhålla sig till detta praktiskt i verksamheten. Detta är något som vi som författat denna text har saknat under utbildningens gång och då vi hade önskat att detta ämne lyfts mer inom utbildningen. Trots att Lillemyr (2013) lyfter fram ett historiskt perspektiv på vuxnas deltagande i barns lek där han skriver att detta är ett ämne som varit omdebatterat under många år upplever vi att detta ändå är ett ämne som sällan lyfts fram i utbildningen. Lindqvist (2001) antyder att synen på vuxnas deltagande i barns lek är splittrad bland verksamma individer inom förskolan och vår upplevelse är därför att en diskussion kring detta bör upprättas.

Genom denna studie hoppas vi att vi kan synliggöra denna fråga på nytt och därmed väcka uppmärksamhet inför denna diskussion. Leken lyfts av många forskare, som vi tidigare konstaterat, fram som en viktig del i barns utveckling (Broberg, Hagstöm & Broberg, 2012; Engdahl, 2007; Hwang & Nilsson, 2012; Lillemyr, 2013; Pramling Samulesson & Sheridan, 2006). Detta i samband med att den fria leken ges mycket utrymme i många förskoleverksamheter leder till att vi anser att frågan är relevant redan i utbildningen.

Vi har i resultatet kunnat synliggöra att pedagoger sällan deltar i barns fria lek och vår förhoppning är att denna studie ska leda till att frågan uppmärksammas. I resultatet beskriver vi vilka olika roller vi kunnat identifiera hos pedagogerna. Syftet med detta var att värderingsfritt synliggöra hur pedagoger kan delta på olika vis. Vår upplevelse är att även dessa identifierade roller ska kunna leda till en diskussion för såväl studenter som yrkesverksamma. Även då vi har velat studera rollerna objektivt upplever vi att det kan vara intressant att reflektera över varför dessa olika roller finns, huruvida olika roller är mer lämpade för olika situationer samt om det kan finnas andra roller som pedagogerna tar vilka vi inte lyckats identifiera. Vår tanke är att en diskussion kring detta kan väcka reflektioner vilket i sin tur kan leda till att yrkesverksamma skapar en medvetenhet kring didaktiska frågor så som *hur* agerar jag, *varför* agerar jag så som jag gör och *vad* kan mitt agerande resultera i för barnen. Ett sådant tankesätt hos pedagogerna skulle kunna leda till att diskussionen lyfts inom arbetslaget. Om pedagogerna diskuterar, analyserar och utvärderar sitt eget förhållningssätt kring deltagandet i barns fria lek skulle det kunna leda till att de har grund för sitt agerande. Detta innebär i sin tur att verksamheten inte bara vilar på en vetenskaplig grund utan även på beprövad erfarenhet.

7.3 Utbildningens betydelse

Något som fångat vårt intresse under vårt arbete med analysen är huruvida pedagogernas utbildning har betydelse för hur de samspelar med barnen i den fria leken. Genom observationerna har det framkommit att det främst är utbildade förskollärare som deltagit i lekarna jämfört med barnskötare, utbildade pedagoger och vikarier. Denna diskussion skulle kunna öppna upp för en uppföljande studie till detta arbete. En möjlig reflektion kring detta är att de pedagoger som har studerat på högskolenivå har insikt i betydelsen av barns lek och vikten av att barnen själva får utrymme till att bestämma, kontrollera, diskutera och argumentera för sig själva genom leken, i likhet med det som Hwang och Nilsson (2012) skriver. Det är också möjligt att dessa pedagoger i högre utsträckning reflekterar kring den fråga som lyfts upp av så många forskare, gällande hur mycket man som pedagog bör blanda sig i barnens lek och att de därmed har gjort ett aktivt val i att delta eller inte delta i de olika lekarna.

Det har även framkommit att den stöttande rollen enbart har antagits av pedagoger med utbildning, och då främst av förskollärare men i viss utsträckning även av barnskötare. Det är möjligt att även här tolka det som att pedagoger med utbildning i högre grad reflekterar kring sitt agerande i jämförelse med utbildade pedagoger och därmed gör ett ställningstagande kring sitt deltagande. Ytterligare en möjlighet vore att barnskötare som varit aktiva inom verksamheten en längre tid grundar sitt agerande på beprövad erfarenhet. Även den observerande rollen har enbart antagits av utbildade pedagoger, i detta fall av barnskötare. Att tolka detta resultat bidrar med lika många nya frågor som det bidrar med svar. Är det möjligt att barnskötare är medvetna om att de behöver vara nära leken men att de kanske väljer att enbart observera framför att delta stöttande i och med att de saknar den utbildning som

förskollärare har kring barns olika behov? Kan det vara så att barnskötarna i dessa situationer har observerat barnen för att försöka sätta sig in i deras lek och förstå deras perspektiv? Är det vanligare att barnskötare deltar observerande då förskollärare har många administrativa arbetsuppgifter som tar upp deras tid? Att det enbart är utbildade pedagoger som antagit den observerande rollen kan bero på de pedagoger som saknar utbildning är omedvetna om hur och varför de bör observera barns lek. Att vikarier inte deltar observerande kan bero på att de inte upplever något behov av att observera barns lek i och med att de bara deltar i verksamheten under kortare perioder.

I inledningen och problemformuleringen till denna text lyfte vi upp en viss problematik kring pedagogers deltagande i lek. Vi har själva upplevt sedan tidigare att det främst är vikarier som leker med barnen och vi har även sett exempel på hur barn uttrycker att det är vikarier som deltar i leken men de "riktiga" fröknarna inte leker. Detta är ingenting som blivit synligt i denna studie. Under tiden för vår studie fanns det sammanlagt tre vikarier på plats i verksamheten. De deltog vid fem olika lektillfällen och deras roller har varierat mellan följare, ledare, samspelande och tillrättavisande. En möjlig reflektion kring detta är att studien är genomförd under en relativt kort period. Det kan vara så att tiden för studien har påverkat resultatet i och med att vi har haft möjlighet att observera de ordinarie pedagogerna vid fler tillfällen än vi haft möjlighet att observera vikarier. Det är också möjligt att olika vikarier deltar på olika sätt i och med att de är enskilda individer och därför har olika synsätt och tar individuella ställningstaganden, medan de utbildade pedagogerna kanske baserar sina ställningstaganden mindre utifrån personliga preferenser och mer utifrån sin professionella bakgrund samt beprövad erfarenhet. Detta skulle kunna innebära att vi hade kunnat få ett annat resultat om andra vikarier deltagit. En annan anledning skulle kunna vara, som vi tidigare nämnt under analysen, att vi endast studerat två avdelningars pedagoger och pedagogik. Kanske hade vi fått fram andra resultat om vi varit på avdelningar med högre vikarietäthet. Ytterligare en reflektion kring detta ur ett barnperspektiv kan handla om att de pedagoger som är där varje dag tas för givet medan när nya vikarier kommer in händer det något nytt och spännande.

Detta leder oss vidare till våra tidigare erfarenheter från arbete i förskolan, vilka även var de som låg till grund för att vi valde just detta ämne. Vår upplevelse när vi granskar resultatet är att våra förutfattade meningar till viss grad har visat sig stämma överens med verkligheten - pedagoger deltar sällan i barns fria lek. Detta är ett resultat som vi till viss del upplever som oroväckande eftersom stora delar av verksamheten ofta präglas av just tillfällen för fri lek. När det kommer till vikariernas deltagande har denna studie visat att det främst är förskollärare som deltagit i leksituationerna med barnen. Detta väcker nya reflektioner hos oss. Varför uttrycker barn att det bara är vikarier som leker om det inte är så det ser ut i verkligheten? Varför är våra personliga upplevelser att det främst är vikarier som deltar i lekar när resultatet visar på motsatsen? Var vår bild av pedagogers deltagande felaktigt och baserad på fördomar och förutfattade meningar, snarare än den faktiska verkligheten?

7.4 Vidare forskning

Under arbetets gång har vi upplevt att våra tolkningar av resultatet har bidragit till nya frågor som är möjliga att forska vidare kring. Som diskussionen ovan antyder finns det vidare forskningsmöjligheter kring relationen mellan utbildningens betydelse och pedagogers förhållningssätt gentemot den fria leken. Ytterligare en fråga som väcktes tidigt under arbetet handlar om *varför* pedagogers deltagande ser ut som det gör. Ett intressant område att forska vidare kring skulle därför kunna vara pedagogernas egna åsikter kring deltagande och hur de

ser på detta. Detta skulle kunna synliggöras genom en kvalitativ intervjustudie, där pedagoger får reflektera kring sina pedagogiska ställningstaganden gällande barnens fria lek och deras intervention i den. Vidare skulle detta ämne kunna infatta om pedagogernas val att delta i leken är aktiva val eller inaktiva val. Ytterligare forskningsmöjligheter skulle kunna vara att undersöka *hur* barns fria lek påverkas då pedagogerna är närvarande jämfört med när de är frånvarande från leksituationer. Denna fråga skulle kunna innefatta undersökandet av barns lekutveckling, maktförhållanden mellan barn och pedagoger, hur barn och pedagoger anpassar sina roller efter varandra samt om lekens utveckling förändras av att pedagogerna deltar. En sådan studie med inriktning på barns utveckling och lärande genom leken, i relation till pedagogers deltagande, hade varit intressant att arbeta med under en längre etnografisk studie, eventuellt under flera års tid, för att kunna urskilja och synliggöra barnens utveckling genom leken. Exempelvis skulle det vara möjligt att undersöka vilka skillnader och likheter det finns mellan manliga och kvinnliga pedagoger samt hur pedagogernas bakgrund präglar deras agerande i förskolan.

Det har utifrån vår studie blivit tydligt att det finns ytterligare intressanta aspekter att forska vidare kring gällande barns och pedagogers samspel i leken och det känns som att vi endast skrapat på ytan till detta mycket centrala ämne inom förskolepedagogiken. Vi har under arbetets gång kontinuerligt fått återgå till våra forskningsfrågor för att inte spinna vidare på andra intressanta trådar. Detta har synliggjort att det finns mycket av intresse som går att undersöka vidare kring den fria leken och pedagogers deltagande i den.

8 Referenslitteratur

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.
- Benn, S. (2003). Att upptäcka barns lärandeprocess. I. E. Johansson., & Pramling Samuelsson, I. (Red.). *Förskolan - barns första skola!*, s. 105-120. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, C. (2010). Att fånga komplexiteten i små barns lärande – en metodologisk reflektion. *Nordisk Barnehageforskning*, 3 (1), 111-120.
- Björndal, C. (2012). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Daniel, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (1996). Learning and development in early childhood education. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Ekelund, G. (2009). *Barnet och leken*. Sveriges Utbildningsradio AB.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play—teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814.
- Folkman, M-L., & Svedin, E. (2003). *Barn som inte leker. Från ensamhet till social lek*. Stockholm: Liber AB.
- Greve, A. (2013). Play for learning and learning for play: Children's play in a toddler group. *Nordisk Barnehageforskning*, 6(27), 1-7.
- Hangaard Rasmussen, T. (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Forskningsmetodik - om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hangaard Rasmussen, T. (2002). Legens poetik – dannelse og erfaring i børns leg. I I. Pramling Samuelsson (Red.), *Lek och lärande*. Konferensrapport från Nätverk för Barnomsorgsforskning, Göteborg, 15-16 november 2002 (s. 7-26). IPD-rapport nr 2002:04. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. Sverige: Natur & Kultur.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2007). *Att lära är nästan som att leka. Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan: möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19096/1/gupea_2077_19096_1.pdf

Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Lillemyr, O.F. (2013). *Lek på allvar - En spännande utmaning*. Stockholm: Liber.

Lindgren, A, Den 'nyttiga' leken. Sammanlänknigen av begreppen lek och lärande under 1990-talet, *LOCUS. Tidskrift för forskning om barn och ungdomar*, nr 2, 2002: 22-35.

Lindqvist, G. (1990). *Lekens estetik - en pedagogisk undersökning*. (90:8). Karlstad: Högskolan i Karlstad.

Lindqvist, G. (2001). When small children play: How adults dramatise and children create meaning. *Early Years: An International Research Journal*, 21:1, 7-14. DOI: 10.1080/09575140123593

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

Nilsson, Marco (2012) *Juridik i professionellt lärarskap - lagar och värdegrund i den svenska skolan*. Malmö: Gleerups.

Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur AB.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
Hämtad från www.skolverket.se

Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Säljö, R. (2012). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P, Lundgren., R, Säljö., & C, Liberg (Red.), *Lärande skola bildning – grundbok för lärare* (s.139-196). Stockholm: Natur & Kultur.

Säljö, R. (2012). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I. U.P., R. Säljö., & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning* (s. 139-197). Stockholm: Natur & Kultur.

Liedman, S-E. (2012). Bildning och utbildning - vad formar en människa? I. U.P., R. Säljö., & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning* (s. 557-579). Stockholm: Natur & Kultur.

Säljö, R. (2015). *Lärande*. Malmö: Gleerup.

Knutsdotter Olofsson, B. (2009). Vad lär barn när de leker?. I Jensen, M & Harvard, Å (Red.), *Leka för att lära - utveckling, kognition och kultur* (s75-92). Lund: Studentlitteratur AB.

Tellgren, B. (2004). *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal*. Örebro: Universitetsbiblioteket.

Vallberg Roth, A-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur AB.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Stockholm.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts och London: Harvard university press.

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

Wood, D., McMahon, L., & Cranstoun, Y. (1980). *Working with under fives*. London: Grant McIntyre.

Åm, E. (1986). *Leken i förskolan - de vuxnas roll*. Stockholm: Natur och kultur.

Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder - och inga kvantitativa heller för den delen - Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 270-292.

Öhman, M. (1996). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber.

9 Bilaga 1 - Observationsprotokoll

Datum	Aktivitet	Deltagande Pedagog	Typ av deltagande	Deltagande barn	Typ av deltagande	Aktivitetens längd	Övrig kommentar
		Titel:		Kön:			
		Kön:		Ålder:			
		Erfarenhet:		Antal:			
		Titel:		Kön:			
		Kön:		Ålder:			
		Erfarenhet:		Antal:			
		Titel:		Kön:			
		Kön:		Ålder:			
		Erfarenhet:		Antal:			
		Titel:		Kön:			
		Kön:		Ålder:			
		Erfarenhet:		Antal:			
		Titel:		Kön:			
		Kön:		Ålder:			
		Erfarenhet:		Antal:			
		Titel:		Kön:			
		Kön:		Ålder:			
		Erfarenhet:		Antal:			
		Titel:		Kön:			
		Kön:		Ålder:			
		Erfarenhet:		Antal:			
Fsk= förskollärare			K = kvinna				
Bsk= barnskötare			M = man	F = flicka			
Vik = vikarie				P = pojke			
Oub= utbildad							

10 Bilaga 2 – Brev till vårdnadshavare

Förfrågan om tillstånd för att ert barn kan delta i en observation i ett examensarbete på förskolläraryrket vid Göteborgs universitet

Hej alla föräldrar på _____! Jag heter _____ och läser till förskollärare vid Göteborgs Universitet. Under min studietid har jag varit VFU-student här på _____ och senast under _____ spenderade jag fyra veckor på avdelningen.

Nu ska jag tillsammans med min medstudent _____ skriva ett examensarbete. Syftet med vårt arbete är att undersöka barns och pedagogers samspel i den fria leken och för att göra detta behöver vi samla in observationer från verksamheten som underlag. Under min tid som student har jag observerat olika leksituationer på _____ och vi skulle nu vilja använda en del av dessa observationer som grund för att kunna besvara våra frågeställningar.

(Observationerna består endast av anteckningar, och innefattar alltså inte några bilder eller videoobservationer av era barn).

Med detta brev vill vi be er om tillåtelse att använda observationer där era barn kan ha deltagit. Förskolans och avdelningens namn kommer *inte* att nämnas någonstans i examensarbetet och inte heller kommer det att framgå vilka barn som deltagit. Alla barn är därmed garanterade konfidentialitet.

För att kunna genomföra vår undersökning och examensarbete ber vi er att skriva under detta brev och lämna tillbaka det till en av avdelningens personal så snart som möjligt.

-
- Som vårdnadshavare ger jag **tillstånd** att mitt barn deltar i examensarbetet
- Som vårdnadshavaren ger jag **inte tillstånd** att mitt barn deltar i examensarbetet

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/underskrifter, barnets namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående e-mailadresser eller telefonnummer.

Med vänliga hälsningar

Författare1: Email eller mobilnummer

Författare2: Email eller mobilnummer

Handledare för undersökningen: _____

E-mail: _____

Kursansvariga lärare: _____, _____ och _____

E-mail: _____, _____, _____