



”Nu har mössmonstret vaknat”

- En kvalitativ studie om förskollärares deltagande i barns lek



Namn Angeliki Marini & Sarah Mattila
Program Förskolläroprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2019
Handledare: Magnus Karlsson
Examinator: Heidi Harju-Luukkainen

Nyckelord: Lek, förskollärares roll i lek, guidat deltagande, kommunikativa strategier

Abstract

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur förskollärare deltar i barns lek samt hur de stöttar (eller inte) barn att bli aktiva deltagare i lek. Ett andra delsyfte är att få förståelse för hur pedagoger motiverar sitt deltagande och de strategier de använder. För att generera svar på forskningsfrågorna använde vi oss av videoobservationer och näranalys av samspelet mellan förskollärare och barn i leksituationer, samt av videostimulerade samtal för att analysera förskollärares perspektiv på sitt deltagande. Det empiriska materialet samlades in på två avdelningar (en yngre- och en äldre barns avdelning) och analyserades sedan med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv och med hjälp av tillhörande begreppen kommunikation, intersubjektivitet och guidat deltagande.

Vårt resultat visar hur förskollärarna har skapat ett bra lekklimat där de ser lek som en meningsfull aktivitet och där de skapar förutsättningar som möjliggör till olika sorters lek genom att planera tid för lek. Vårt resultat visar också hur förskollärarna i konkreta samspelssituationer väljer att aktivt delta i barns lek samt hur de bidrar till att utveckla lekens innehåll, ramar och regler. Dessutom visar resultatet på hur förskollärarna använder flera olika kommunikativa strategier när de deltar i lek samt när de stöttar och guidar barnen under lekens gång. Vikten av vuxnas aktivt deltagande i barns lek lyfts upp av förskollärarna som motiverar sin roll i barns lek både utifrån sitt eget perspektiv och barns perspektiv. Studien är relevant för förskollärares yrkesutövning för att visa på hur förskollärare kan delta och stötta barn i lek utifrån att förskollärares ansvar som pedagogisk ledare lyfts upp i den nya läroplanen som trädde i kraft juli 2019.

Förord

Ett stort tack till förskollärarna som tog sig tid att medverka i vår studie. Vi vill också tacka både barnen och deras vårdnadshavare för att de gav sitt samtycke till att genomföra videoobservationerna i verksamheterna.

Vi vill tacka vår handledare Magnus Karlsson för all stöttning och vägledningen vi fått under hela processen.

Stort tack allihopa!

Göteborg 2020.01.03

Angeliki Marini & Sarah Mattila

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	2
2.1	Syfte.....	2
2.2	Frågeställningar	2
3	Tidigare forskning	3
3.1	Förskollärarens roller och deltagande i barns lek.....	3
3.2	Förskollärares syn och förhållningssätt till barns lek och lärande	5
3.2.1	Lek och lärande.....	5
3.2.2	Att styra lekens innehåll och barns kommunikation.....	6
3.3	Sammanfattning tidigare forskning	7
4	Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp	8
4.1	Sociokulturellt perspektiv	8
4.2	Kommunikation.....	9
4.3	Intersubjektivitet.....	9
4.4	Delaktighet	10
4.5	Lek	10
5	Metod	12
5.1	Kvalitativ forskningsansats	12
5.2	Urvalsgrupp.....	12
5.3	Genomförande.....	13
5.3.1	Videoobservationer	13
5.3.2	Intervjuer och Video stimulated recall.....	14
5.4	Analysmetod	14
5.5	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	15
5.6	Etiska överväganden.....	16
6	Resultat	17
6.1	Analys av videoobservationer	17
6.1.1	Hälsningsleken: Att stöttas och guidas till kompetent deltagande i en ny lek.....	17
6.1.1.1	Sammanfattning analys 1	19
6.1.2	Mössmonstret: Att ges en roll och ta en roll i en spontant uppkommen lek	20
6.1.2.1	Sammanfattning analys 2	21

6.1.3	Sandtårten: Att stötta barn i utvecklingen av fantasilek	22
6.1.3.1	Sammanfattning analys 3	25
6.2	Analys av videostimuleradintervjusamtal.....	25
6.2.1	Hur förklarar förskollärarna vad som händer i leken?	25
6.2.2	Hur tolkar och motiverar förskollärarna deras roll i leken?	27
6.2.3	Vilka kommunikativa strategier berättar förskollärare att de använder när de deltar i barns lek?	28
7	Diskussion	30
7.1	Resultatdiskussion	30
7.1.1	Hur deltar förskollärare i barns lek och vilka kommunikativa strategier använder de när de deltar i leken samt stöttar barns deltagande i lek?	30
7.1.2	Hur tolkar och motiverar förskollärare sitt deltagande när de aktivt deltar i barns lek?.....	32
7.2	Studiens relevans för förskollärarens yrkesutövning	33
7.3	Förslag på vidare forskning.....	34
8	Referenser	35
9	Bilagor	39
9.1	Bilaga 1 Informationsbrev	39
9.2	Bilaga 2 Samtyckesblankett	40
9.3	Bilaga 3 Transkriptionskonventioner	42

1 Inledning

Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare deltar i barns lek och hur de stöttar (eller inte) barn att bli aktiva deltagare i lek. Detta ämne anser vi är centralt att undersöka då förskollärarens roll och ansvar som pedagogisk ledare lyfts upp i den nya läroplanen som började gälla 1 juli 2019 (Skolverket, 2018). En pedagogisk ledare i förskolan har uppdraget att genom vägledning och planering se till att alla barn utvecklas till sin fulla potential utifrån sina egna förutsättningar (Ohlson, 2011).

Den första svenska läroplanen för förskolan trädde i kraft 1998 och redan då betraktades leken som en viktig del i verksamheten och som en faktor för barns utveckling och lärande. Fokus i dåvarande läroplan var hur barn utvecklas med hjälp av leken och att verksamheten skall ge barnen möjlighet att utforska världen och lära genom att leka. Arbetslaget skulle skapa en inbjudande och tillåtande miljö för lek (Utbildningsdepartementet, 1998). Läroplanen reviderades 2010 och 2016 där innehåll och riktlinjer om lek är oförändrade (Skolverket, 2010, 2016).

Förskolan ses idag som det första steget i det livslånga lärandet. Att se på förskolan på ett sådant sätt kan vara en medverkande kraft till att mycket fokus riktas mot kunskapsmål inom förskolan. Då stort fokus läggs på ämneskunskaper blir förskollärares ämnesdidaktiska kompetens betydelsefull (Riddersporre & Persson, 2010). Trots detta framhävs och lyfts lekens roll upp i den nya läroplanen och dess värde för barns utveckling, lärande och välbefinnande (Skolverket, 2018, s. 8). Barnkonventionen blev svensk lag 1 januari 2020 och där betraktas leken som en grundläggande faktor för barnets helhetsutveckling (Unicef, 2009). Här står att alla barn har rätt till lek och att leken behöver anpassas utifrån barns egna förutsättningar och behov. Den nya läroplanen skiljer sig från de tidigare läroplanerna genom att pedagogens roll i barns lek uppmärksammas och förtydligas. I den nya läroplanen lyfts de vuxna upp som organisatörer och stödjare:

“När någon i arbetslaget följer eller leder lek på lämpligt sätt, antingen utanför leken eller genom att själva delta, kan faktorer som begränsar leken uppmärksammas samt arbetssätt och miljöer som främjar lek utvecklas. Genom en aktiv närvaro är det möjligt att stödja kommunikationen mellan barnen samt förebygga och hantera konflikter.” (Skolverket, 2018, s. 8)

Det är första gången som förskollärarens aktiva roll i barns lek framhålls i ett styrdokument. Om vi återknyter till det vi skrev inledningsvis om förskolläraren som pedagogisk ledare då är förskollärare ansvariga för att skapa förutsättningar där ”alla barn ska ges möjlighet att delta i gemensamma lekar utifrån sina förutsättningar och sina förmågor” (Skolverket, 2018, s.8). Det innebär att förskollärare behöver hitta ett lämpligt sätt att följa eller leda barns lek samtidigt som forskning visar att pedagoger inte alltid deltar i barns lek i så hög grad (Devi, Fler & Li, 2018). På grund av att den nya läroplanen trädde i kraft juli 2019 så finns det inte många studier som visar hur förskollärare har omvandlat direktiven till agerande i praktiken vilket knyter an till intresset i vår studie.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare deltar i barns lek samt på vilket sätt de försöker stötta (eller inte) barns deltagande i gemensam lek. Vi har valt att inrikta oss på de roller förskollärare väljer att ta när de deltar i barns lek och de kommunikativa strategier förskollärare använder när de närmar sig barns lek samt stöttar barn i lek (se fråga 1 och 2). Ett andradelsyfte med studien är att få en förståelse för förskollärarnas perspektiv utifrån deras deltagande i barns lek (se fråga 3).

2.2 Frågeställningar

- Hur deltar förskollärare i barns lek?
- Vilka kommunikativa strategier använder förskollärare när de deltar i lek samt stöttar barns deltagande i lek?
- Hur tolkar och motiverar förskollärare sitt deltagande och de kommunikativa strategier de använder när de aktivt deltar i barns lek?

3 Tidigare forskning

I detta avsnitt redovisas tidigare forskning som anses relevant för studiens syfte och frågeställningar. Följande vetenskapliga texter är indelade utifrån två teman. I den första delen redogörs för studier om förskollärares deltagande i barns lek och de roller som förskollärare tar i leken. I den andra delen lyfts studier upp som handlar om förskollärares syn och förhållningssätt till barns lek och lärande.

3.1 Förskollärares roller och deltagande i barns lek

En översiktsstudie som syftar till att öka förskollärares kunskaper om hur de kan stödja barns sociala samspel och utveckling genom lek genomfördes av Fredriksson et al. (Skolforskningsinstitutet, 2019). Studien fokuserar på att undersöka forskningsresultat som handlar om det sätt förskollärare stödjer barns sociala samspel genom leken och vad som karaktäriserar deras handlingar i dessa fall. Författarna kom fram till att förskollärare stödjer barn genom lek på flera olika sätt. De delade in deras handlingar i tre kategorier; 1) regissera, 2) delta samt 3) observera och reflektera. Att *regissera* innebär att skapa förutsättningar som möjliggör lek; att *delta* innebär att förskollärare deltar på ett aktivt sätt i barns lek och slutligen att *observera och reflektera* kopplas till förskollärares kunskapsutveckling om det sättet de kan använda lek för att stödja barnen genom att observera deras lekar. Inom kategorin *regissera* fann författarna fyra underkategorier nämligen att arrangera lekmiljöer, planera tid för lek, utveckla ramar och regler för leken, se över och tillföra material och leksaker. Inom kategorin *delta* finns det tre underkategorier närmare bestämt att närvara, guida och medla. Inom kategorin *observera och reflektera* finns också tre underkategorier det vill säga observera, reflektera och planera (Skolforskningsinstitutet, 2019, s. 18). Studiens resultat visar också att det finns två specifika drag som karaktäriserar förskollärares handlingar när de stödjer barns sociala utveckling genom lek nämligen lyhördhet och responsivitet. Att vara lyhörd och responsiv innebär att förskollärare försöker respektera och uppmärksamma barns perspektiv och deras intressen när de tar en aktiv roll i barns lek. När förskollärare inte beaktar barns perspektiv kan deras handlingar inom lekens ramar ha negativa konsekvenser både när det gäller själva leken och barns sociala förmågor.

Pramling et al. (2019) gjorde en praktikinära studie i kollaboration med verksamma förskollärare där de lanserar en metod som de benämner som lekresponsiv undervisning. Det empiriska materialet består av åtta videoobservationer filmade av verksamma förskollärare själva, där situationerna utspelade sig under dramatiseringar av kända sagor. Pramling et al. (2019) identifierade vissa mönster vilka ligger till grund för urskiljandet av fyra olika roller som pedagogerna tog i barns lek; "*förskollärare som regissör, förskollärare som tar en aktiv roll i barns lek, förskollärare utlöser lek genom att engagera barn i en lekfull dialog och förskolläraren engagerar sig som vägledande deltagare*" (s.99). När förskollärare regisserar barnens lek så använder de sig av berättande, i linje med sagans innehåll. De ser till att leken fortskrider genom att ställa uppmuntrade frågor till barnen. När förskollärare tar en aktiv roll i barnens lek använder de sig av både verbal kommunikation och kroppsspråk för att leva sig in i leken. Barnen ses som kompetenta och får möjlighet att agera utan att behöva följa några instruktioner. Studien visar vidare att förskollärare engagerar barnen i lek genom att använda berättelsen för att föra en dialog med barnen som involverar och gör dem aktiva. De guidar barnen in i en fantasilek med vida ramar. För att vägleda barnen i lek tar förskollärare en aktiv roll och stöttar dem genom att utgå från barnens perspektiv och hjälpa dem sätta ord på deras tankar och intentioner. I studiens resultat framkommer att förskollärares aktiva val av roll i

barnens lek påverkar barnens möjlighet till agerande. Förskollärares roll påverkar dessutom lekens ramar och barnens tillåtelse att vidga dessa. Pramling et al. (2019) skriver att förskollärare ofta går från en roll till en annan under lekens gång.

I en annan studie av Løndal och Greve (2015) sätts också lärares¹ närmande och förhållningssätt till lek i fokus, både i förskola och fritidsverksamhet. Författarna fann tre olika angreppssätt som lärarna hade för att närma sig barns lek och de använder sig bland annat utav begreppet pedagogisk takt för att analysera dessa. Pedagogisk takt innebär en slags praktisk förvärvad kunskap vilken handlar om en medvetenhet och förmåga att som lärare kunna förstå vad som sker i en situation, fatta snabba beslut och agera här och nu. De angreppssätt Løndal och Greve (2015) lyfter fram är 1) övervakande angreppssätt, 2) initierade/inspirerande angreppssätt samt 3) deltagande och interagerande angreppssätt. Det *övervakande angreppssättet* att närma sig barns lek syftar till lärare som fokuserar på att ha uppsikt över barns lek i syfte att upprätthålla regler och ha kontroll över leksituationer. Det *initierade/inspirerande angreppssättet* handlar om ett mer aktivt sätt att närma sig barns lek där lärare stöttar barn i leken genom att initiera eller inspirera till en ny lek eller utveckla en pågående lek men utan att delta i själva leken. Det *deltagande och interagerande angreppssättet* beskriver en aktiv deltagande lärare i barns lek. Studiens resultat visar vidare att beroende på vilket sätt lärare närmar sig barns lek kan leken påverkas både på ett positivt och ett negativt sätt. Løndal och Greve (2015) fastställer att närmanden av barns lek med det övervakade angreppssättet kan få en negativ påverkan på barnens lek. Barnens lust till att leka kan begränsas eller försvinna om läraren uppfattas som kontrollerande. Det initierade/inspirerande angreppssättet kan däremot främja barnens lek. Genom att ta initiativ samt komma med förslag och idéer kan den vuxne stötta barnen att utveckla sin lek. För att kunna närma sig barns lek på ett deltagande och interagerande sätt, krävs det att den vuxne lyssnar in och tolkar barnens handlingar i lek för att utifrån detta kunna träda in i leken och med sin närvaro ha positiv påverkan utan att störa leken. Detta kan kopplas till Pramling et al. (2019) studieresultat vilket på liknade sätt visar påverkan av förskollärares aktivt deltagande i leken.

Även Tigistu Weldemariam (2014) har studerat sättet som förskollärare deltar i barns lek och deras handlingar under lekens gång. Studien bygger på videoobservationer och intervjuer i en förskola med 12 förskollärare och 80 barn. Analysen av det empiriska materialet visar på hur vuxnas närvaro kan utgöra en negativ effekt på barns lek. Jämfört med Løndals och Greves (2015) studie som visar att leken kan påverkas negativt beroende på sättet pedagogerna närmar sig barns lek, visar Tigistu Weldemariams (2014) studie att rutiner prioriteras av vuxna och detta utgör ett abrupt avbrott i barns lekar. Författaren skriver att förskollärare medvetet och strategiskt kan arbeta för att motverka att barns lek bli förstörd eller avbruten av rutiner. Genom att planera tid för lek, skapa miljöer samt ha ett uppmuntrade förhållningssätt till lek kan förskollärare undvika att förstöra barns lekar. Även Devi, Fleer och Li (2018) har kommit fram till att förskollärare inte deltar ofta eller på ett aktivt sätt i barns lek. Dock menar författarna (jfr Tigistu Weldemariams, 2014) att detta beror på att förskollärarna har en traditionell syn på sitt deltagande i barns lek. Denna syn innebär att förskollärare inte skall störa barns lek och detta resulterar i att de inte involverar sig eller tar en aktiv roll i leken.

Ashiabi (2005) har skrivit en artikel i syftet att undersöka och diskutera lekens påverkan på barns socioemotionella utveckling samt rollerna förskollärare kan ta i barns lek för att kunna skapa meningsfulla, givande och lärorika leksituationer. Resultatet visar att de roller förskollärare tar beror på deras förhållningssätt och syn på barns lek (jfr Løndahl & Greve,

¹ Løndal och Greve (2015) använder sig av begreppet lärare när det är tal om pedagoger inom förskoleverksamhet och fritidshem.

2015). Författaren skriver att förskolläraren kan vara i leken eller utanför leken. I båda fall kan förskolläraren ta följande roller: *observatör och inspelare, iscensättare och facilitator, medlare* eller *deltagare* i leken (jfr Pramling et al., 2019; Skolforskningsinstitutet, 2019). Genom att inta rollen som *observatör/inspelare* får förskollärare möjlighet att få en bättre bild både av själva leken och barnens förmågor och kompetenser för att kunna vidare stötta barnen i deras utveckling. I rollen som *iscensättare och facilitator* möjliggör förskollärare för barns lek utan att aktivt delta genom att skapa avgörande förutsättningar såsom tid, material samt regler och ramar för leken. Som *deltagare* eller *medlare* i leken är syftet att hjälpa barnen att utveckla sina sociala- och lekkompetenser. Förskollärare närvarar för att agera som förebild, stötta och hjälpa barnen att hantera konflikter samt förbättra sina lekstrategier (Ashiabi, 2005).

3.2 Förskollärares syn och förhållningssätt till barns lek och lärande

Det finns studier som knyter an till de undersökningar som redogjorts ovan men som också intresserar sig för hur förskollärare ser på barns lek och vad det kan få för konsekvenser. Kinkead-Clarks (2019) undersökning genomfördes i tre förskolor i Jamaica och visar att förskollärarnas syn på barns lek kan påverka leksituationerna på förskolan (jfr Ashiabi, 2005; Løndahl & Greve, 2015). De observerade förskollärarna ser lek och lärande som två separata ting och använder leken likt ett verktyg för att motivera barnen till att delta i planerade lärandeaktiviteter. Lärandet prioriteras och när det inte finns tid för planerade aktiviteter då avbryts eller begränsas leken. I vissa fall visas att förskollärarnas syn på vad lämplig lek är för flickor respektive pojkar begränsar barnens val av lekar, lekmaterial och lekmiljö. Resultatet fastslår att på grund av förskollärarnas syn på barns lek, ges inte barnen möjlighet att leka och därmed inte utveckla sina kompetenser och kunskaper till sin fulla potential (Kinkead-Clark, 2019). Utifrån detta resultat ifrågasätter författaren kvalitén för hur barn ges möjlighet till lärande i förskolor på Jamaica.

Lekens roll i yngre barns utveckling och lärande samt hur förskollärare arbetar för att stödja barns lek lyfts upp i en internationellt omfattande studie av Pramling Samuelsson och Flear (2009). Studien genomfördes i sju olika länder; Chile, Hongkong, Kina, Japan, Nya Zeeland, Australien, Sverige och USA. Studiens resultat visar att när det gäller barns lek i dessa länder finns det en stor variation som har sin grund i varje lands kultur. Studien visar också att det finns både likheter och skillnader på sättet pedagoger bemöter och deltar i barns lek. I vissa länder väljer pedagogerna att vara aktiva i barns lek medan i andra länder väljer pedagogerna att ta mer passiva roller. Att detta skiljer sig åt, beroende på vilket land förskolan ligger i, hävdar författarna beror på de olika kulturer som råder. Studien visar att de olika kulturer påverkar synen på barns lek. Vidare visar studiens resultat att nationella direktiv i de olika länder som deltog i undersökningen möjliggör och riktar fokus åt olika kunskaper i förskoleverksamheter (Pramling Samuelsson & Flear, 2009).

3.2.1 Lek och lärande

Lek och lärande kan ses som två olika fenomen eller som något där det ena utgör grunden för det andra och inte kan skiljas åt. Knutsdotter Olofsson (1996) skriver om vad lek är och tar upp olika kunskaper barn får möjlighet att utveckla genom lek. Författaren tar upp förskollärares roll och hur de genom aktivt deltagande i barns lek visar barnen hur människor leker, läser av lekkoder och tolkar leksignaler. Knutsdotter Olofsson (1996) poängterar lekens betydelse för de sociala kompetenser som barnet får möjlighet att träna men också att det krävs en social

kompetens för att kunna leka. Ytterligare diskuterar författaren om det allsidiga lärande som leken bidrar till.

Björklund och Palmér (2019) gjorde vad de kallar “ett kombinerat utvecklings- och forskningsprojekt av lekresponsiv undervisning” (s.1). Projektet grundas på 62 videoobservationer av lekepisoder där förskollärarna² som deltog i projektet har filmat samt deras dokumentationer om dessa episoder. Syftet var att undersöka om förskollärare kan integrera lärande i leken utan att förstöra själva leken. Författarna kom fram till att i vissa fall förstörs eller avbryts leken när förskollärare fokuserar mer på det som de vill lära barnen, när fokus ligger på lärandet och inte på leken. Men resultatet visar att i de flesta fall och när förskollärare är lyhörda och uppmärksamma då kan de integrera lärandet i leken utan att förstöra lekens natur och öppenhet. Dessutom visar resultatet att i dessa fall får förskollärare möjlighet att hjälpa barn att utveckla både själva leken och deras lekstrategier och färdigheter.

Lek och lärande bildar en helhet i barns livsvärldar (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). Pedagoger använder oftast lek som ett pedagogiskt verktyg för undervisningen. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) menar att det finns en variation på de olika sätt som leken används som pedagogiskt verktyg och lekens betydelse för barns lärande beror på pedagogens intentioner. De introducerar tre olika former av samspel där lekens betydelse varierar; 1) det formbundna samspelet, 2) det berättande samspelet samt 3) det explorativa samspelet. Inom det *formbundna samspelet* ligger fokus på barns lärande och lärandets objekt men det finns möjlighet till lekfulla dimensioner. Inom det *berättande samspelet* är pedagogens roll avgörande och hen använder berättande som ett verktyg till både lek och lärande, där det öppnas upp för barns perspektiv och kreativitet beroende på pedagogen. Inom *det explorativa samspelet* har både lek och lärande en central roll och pedagogens intention är att skapa rum för både lek och lärande i olika aktiviteter.

3.2.2 Att styra lekens innehåll och barns kommunikation

På vilket sätt leken används av lärare³ som ett styrningsredskap för att kunna forma framtidens demokratiska medborgare utifrån samhällets normer belyses i Tullgrens (2003) avhandling. Videoobservationer av leksituationer där lärarna närvarade och/eller deltog utgör studiens empiriska material. Tullgren (2003) fann tre aspekter som lärare styr mot vilka handlar om barns engagemang i leken, lekens innehåll och barns handlingar inom lekens ramar. Den första aspekten handlar om att lärare fokuserar på att säkerställa att alla barn leker på ett aktivt och kreativt sätt. Att leka anses naturligt och lärare deltar själva aktivt i barnens lek för att på så sätt uppmuntra barnen till deltagande. Den andra aspekten tar upp lekens innehåll och vad barn får och inte får leka på förskolan. Lekar med våldsamt innehåll, som är högljudda eller för rörliga får lite plats. Lekar med innehåll vilka är kopplade till hem och familj är vanligt förekommande. Den sista aspekten belyser de olika sätt barn leker och vilka beteende som är accepterade inom lekens ramar. Förskollärare försöker styra leken genom att tillföra leksaker eller framföra idéer om hur barnen kan utveckla lekarna, med till exempel nya och mer passande karaktärer. Studien visar vidare att kommunikation ses som en betydelsefull tillgång. Lärare uppmuntrar barnen till att kommunicera i avsikt att utveckla deras kommunikativa kompetenser. Det är genom leken

² Förskollärarna arbetar i olika förskolor men det skrivs inte fram hur många förskolor deltog i studien eller vart de ligger.

³ Tullgren (2003) använder sig av begreppet lärare när det är tal om all personal på förskolorna som deltog i studien.

som barnen övar sina sociala kompetenser som de senare behöver för att kunna verka i samhället (Tullgren, 2003).

En mindre empirisk studie för att få en bättre förståelse av leken, vilken författarna kallar "Bad guy" leken och dess mening för deltagarna genomfördes av Logue och Detour (2011). Leken innebär att en eller flera deltagare får rollen av att bete sig som "the bad guy" under lekens gång, genom att till exempel låtsas att stjäla något samt kidnappa eller döda andra deltagare. Utgångspunkten för Logues och Detours (2011) studie kan knytas an till resultatet som Tullgren (2003) kom fram i sin studie. Logue och Detour bestämde att genomföra studien när de insåg att som förskollärare styrde de barns våldsamma handlingar inom lekens ramar mot mer accepterade beteenden. En lek som barnen i en förskoleavdelning utvecklade och återkom till under en längre tid observerades och dokumenterades. Författarna skriver att förskollärarna känner ett obehag för vissa lekteman/lekmönster och därför väljer de att förbjuda lekar som kan vara våldsamma eller där barn gör opassande handlingar såsom att döda eller kidnappa. Studiens resultat visar att sådana lekar kan vara värdefulla för barnen och förskollärare bör tillåta samt att ta en aktiv roll i leken för att säkerställa att alla barn som deltar behandlas rättvist och mår bra under lekens gång.

3.3 Sammanfattning tidigare forskning

Flera studier visar på att förskollärare deltar i barns lek på olika sätt och att detta har betydelse för lekens utveckling och barns aktiva deltagande i den. Deltagandegraden varierar och förskollärare kan påverka leken både när de är i leken och när de är utanför leken. Rollen av att regissera lyfts upp i flera studier (Ashiabi, 2005; Pramling et al., 2019; Skolforskningsinstitutet, 2019). Lämpliga lekmiljöer, ramar och regler för lek, tid och material är några avgörande faktorer och förutsättningar vilka möjliggör lek och förskollärare ansvarar för att skapa dessa förutsättningar. Genom att närvara, ta en aktiv roll och delta i barns lek får förskollärare möjlighet att stötta och guida barnen under lekens gång. Tidigare forskning visar också att förskollärares syn och förhållningssätt kan påverka både själva leken och deras deltagande i den. Lekens innehåll och sättet förskollärare väljer att delta i den kan vidare påverkas av förskollärares syn på lek och lärande (Björklund & Palmér, 2019; Johansson och Pramling Samuelsson, 2007) samt förskollärares syn på hur en lämplig lek för förskolans verksamhet bör se ut (Tullgren, 2003; Logue & Detour, 2011).

4 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

I detta avsnitt presenteras den teori och de begrepp vilka anses centrala för att kunna analysera studiens empiriska material. När en viss teori väljs som grund till analys av ett insamlat material, väljs också ett perspektiv att se fenomenet ifrån. I studien kommer det sociokulturella perspektivet och tillhörande centrala begrepp användas för att analysera det insamlade empiriska materialet.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv framträder synen av människan som en del av samhället och den rådande kulturen vilket även ramar in tänkandet och kunskapandet hos människan. Lärande och utveckling anses således ske i det dagliga samspelet med andra. Det är genom kommunikation i olika sociala sammanhang som det blir möjligt för människor att erfa nya kunskaper (Säljö, 2014). Lev Semenovich Vygotskij (1896-1934), grundaren av det sociokulturella perspektivet, var en utvecklingsforskare och teoretiker som levde i dåvarande Sovjetunionen. Vygotskij intresserade sig för människans lärande och utveckling. Han ansåg att den sociala, kulturella och materiella miljön som människan kommer i kontakt med har en avgörande roll för hennes utveckling och lärande (Säljö, 2014). Lärandet är kontextbundet och situerat, vilket innebär att det påverkas av och är knutet till att kunna agera i de olika sammanhang som människor befinner sig i. Det innebär att lärande utifrån ett sådant perspektiv sker hela tiden och därför bör lärande inte enbart förknippas med skolans verksamheter.

Språk, mediering och *appropriering* är tre grundläggande begrepp inom det sociokulturella perspektivet (Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014). *Språket* betraktas som ett verktyg både för att kunna tänka, förmedla och samla information från omgivningen. Vygotskij lägger tonvikten på språkets kommunikativa och medierande funktion och av den anledningen fokuserar han på det talade och det skrivna språket vilket perspektiverar världen. Med denna utgångspunkt menar Säljö (2014) i sin tur att språket bör ses som en av de olika samspelade kommunikationsformer vilka människan har skapat och utvecklat för att kunna kommunicera med varandra. *Mediering* beskriver samspelet mellan människan och både de språkliga och fysiska redskapen. Dessa redskap kallas för kulturella redskap och används av människan för att förstå och samspela med omgivningen. Redskapen spelar en avgörande roll för människans kunskapsbildning, tänkande och lärande (Säljö, 2014). Begreppet *appropriering* används för att förstå hur människan lär sig. En individ blir förtrogen med och använder kulturella redskap när hen interagerar med andra individer i samspelesituationer (Säljö, 2014, s.303).

Begreppet *situerad handling* används utifrån ett sociokulturellt perspektiv för att belysa hur människors handlingar påverkar och påverkas av sociala- och kulturella samhällsarenor (Johansson, 2012). För att få en djupare förståelse för varför människor agerar på ett visst sätt måste situationen ses i sin helhet. Tid och rum är viktiga aspekter att betrakta. Vygotskij använder sig av begreppet *den närmaste proximala utvecklingszonen* för att beskriva perioden då barnet har förvärvat viss kunskap och besitter de nödvändiga kompetenserna för att lära sig något nytt. Vygotskij understryker betydelsen av interaktion med mer kompetenta individer för att utveckla sin förståelse och sina kunskaper om sin omgivning (Säljö, 2014; Jensen, 2013). Förskolan är en av de sociala arenor som barn befinner sig i under en stor del av de första sex levnadsåren. Det är i interaktion och kommunikation både med sina kompisar och med vuxna som barn utvecklas och lär sig. Pedagoger och äldre barn kan betraktas som mer kompetenta människor som barn kommer i kontakt med i förskolans verksamhet. Det är pedagogens ansvar att skapa förutsättningar så att barn kan utvecklas i interaktion med andra. Barn och pedagoger

möts i olika aktiviteter under dagen och barns lek är en av dessa. Då har pedagogen möjlighet att observera barnet och stötta det i sin utveckling och lärande.

Syftet med studien är att undersöka förskollärares deltagande i barns lek och på vilket sätt de försöker stötta barns deltagande i gemensamma lekar. Av den anledningen blir interaktion med barnen under gemensamma leksituationer betydelsefull att observera och analysera. Dessutom kan förskollärare ses som den mer kompetenta individen som hjälper barnen att utveckla sin förståelse samt sina kunskaper. Vi ser lek som en situerad praktik. Detta innebär att vi anser att lek är knuten till kommunikation som uppstår mellan deltagarna i en leksituation och deras handlingar. Deltagarnas tidigare erfarenheter och egna uppfattningar spelar roll för en viss leksituations utveckling.

4.2 Kommunikation

Utifrån det sociokulturella perspektivet lär sig människan tänka och agera inom de olika sociala och kulturella sammanhang hon befinner sig i. På vilket sätt en människa väljer att kommunicera både påverkas av och är ett resultat av den rådande kulturen som i sin tur spelar en avgörande roll för hur omvärlden ser och uppfattar henne men även hur människan uppfattar sig själv (Säljö, 2014). Handlingar, det vill säga både människors språkliga yttranden och kroppsliga ageranden vilka sker i samspel med andra individer, är kommunikation. Syftet med sättet att handla är att åstadkomma något, som i våra situationer; att instruera, förklara, bekräfta etcetera. På samma gång försöker man frambringa en respons som i sin tur leder vidare till ett handlande från de människor man interagerar med (Kultti, 2012). På detta sätt skapar handlingar förutsättningar för dem som svarar på våra handlingar och de som responderar visar också hur de har förstått den första handlingen (Tholander & Cekaite, 2015). Sättet vi skapar handlingar och hur vi kommunicerar sker, som nämnts ovan, inte bara genom tal men även genom användning av kroppen såsom gester, ansiktsuttryck, pekningar etcetera. Detta brukar inom forskning kallas för att kommunikationen är multimodal. Det är utifrån synen på kommunikation både som fysiska ageranden och verbala uttryck som studiens empiriska material kommer att analyseras.

Löfdahl (2004) lyfter upp kommunikationens betydelse för barns lek. När barn leker kommunicerar de med varandra på flera olika sätt, både verbalt och icke verbalt. Utbyte av tankar och idéer sker ständigt under lekens gång. Barns kommunikativa förmågor är av stor vikt när det gäller deras deltagande i andras lekar och lekens utveckling. Öhman (2011) argumenterar för de olika roller en pedagog kan ta i barns lek och understryker kommunikationens betydelse mellan pedagogen och barnen. Pedagogens kommunikativa kompetens kan bidra till ett gemensamt meningsskapande inom lekens ramar. Varierande kommunikationssätt kan inspirera barnen att leka, utveckla en lek, skapa en spännande och lekfull atmosfär samt stötta barn som behöver hjälp med att utveckla sina lekkompetenser.

4.3 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet handlar om att skapa och upprätthålla en ömsesidig förståelse om olika fenomen och situationer genom att dela erfarenheter, tankar och uppfattningar med andra människor (Gjems, 2011). Människor kan uppleva samma situation på flera olika sätt beroende på deras bakgrund och erfarenheter. För att kunna uppnå intersubjektivitet i en gemensam aktivitet behöver parterna som deltar ha liknande erfarenheter om ett fenomen. Dessa erfarenheter och ett gemensamt fokus ligger till grund för kommunikation och

meningsskapande i den specifika aktiviteten (Rogoff, 1990, s.71). Öppenhet, hänsyn och intresse spelar således en avgörande roll för att kunna utveckla en förståelse om hur den andre upplever en situation och skapa intersubjektivitet. Löfdahl (2004) skriver att intersubjektivitet är betydelsefull när det gäller att skapa mening i sociala och kommunikativa möten såsom lek och därför anses intersubjektivitet vara ett centralt begrepp för analysen av de meningsfulla leksituationerna som utgör vårt empiriska material. Författaren hävdar att begreppet intersubjektivitet kan ses utifrån två olika perspektiv. Intersubjektivitet kan å ena sidan betraktas som en förutsättning vilket innebär att människor kan skapa mening i en situation för att de redan har en viss gemensam förståelse om situationen. Å andra sidan kan intersubjektivitet ses som ett resultat av att delta i en meningsfull aktivitet då deltagarna har uppnått samförstånd under aktivitetens gång. Det innebär att intersubjektivitet är knutet till kommunikationen i sig, vilket har nämnts ovan. Det skapas i dialog genom att vi i responsen på varandras handlingar visar upp för varandra hur vi förstår situationen.

4.4 Delaktighet

Delaktighet eller deltagande är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet (Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014; Rogoff, 1990). Människan är en social varelse som deltar i aktiviteter tillsammans med andra individer, vilket är en förutsättning för lärande och utveckling. Lärandet kopplas till de aktiviteter och sammanhang som människan deltar i. För att kunna utveckla sina kunskaper om till exempel ett visst ämne behöver människan delta i situerade praktiker där fokus ligger på det specifika ämnet. I dessa tillfällen kommer människan i interaktion med mer kompetenta individer som stöttar henne i sitt lärande och utveckling, för att delta på ett alltmer kompetent sätt. Graden av deltagande kan variera beroende på vilka kulturella redskap människan har använt och approprierat, det vill säga redskap hon tidigare har erfarenhet av och som kan ha ändrats som ett resultat av att interagera med hjälp av dessa. Förändrat deltagande innebär således att en individ genom att observera de andra får möjlighet att ta till sig nya kunskaper och på detta sätt höja graden av sitt deltagande i likadana situationer (Lagerlöf, 2016). I detta perspektiv går individen från ett perifert till ett alltmer centralt och kompetent deltagande via stöttning från omgivningen. I studien fokuserar vi på förskollära barns delaktighet i barns lek. Begreppet guidat deltagande blir aktuellt för vår analys av materialet (se Rogoff, 1990). I ett guidat deltagande vägleder den vuxne barnet i ett tätt samspel från vad det redan kan till det nya och okända. Den vuxne kan exempelvis använda instruktioner för att guida barnet framåt men även strukturerade resurser där en vuxen genom aktiv närvaro bygger vidare på barnets tidigare erfarenheter, ställer utvecklande frågor samt tillför material som vidgar barnets perspektiv (Kultti, 2012).

4.5 Lek

Lek är ett mångfacetterat och svårdefinierat fenomen. En situation kan upplevas som lek på en mängd olika sätt beroende på kontext och människors personliga uppfattningar och föreställningar (Johnson, Christie & Wardle, 2005). Studier har gjorts i syfte att belysa lekens karaktäristiska drag. Flera forskare instämmer i att alla typer av lek har fem utmärkande egenskaper; *positiv influens*, *inramning*, *inre motivation*, *processorientering* och *fritt val* (egen översättning) (Johnson, Christie & Wardle, 2005). Lek uppfattas av barnen som en angenäm, givande och ljuvlig upplevelse som har värdefulla effekter och positiv influens på deras inre värld. Å andra sidan kan lek också innebära exkludering och att olika maktpositioner kommer till uttryck (Tellgren, 2004). När barn leker befinner de sig inom lekens ramar där allt kan hända. Inramning av lek är en betydelsefull faktor för att deltagarna skall uppfatta vad som är lek.

Olika strategier används av barn för att signalera att “detta är lek” eller att “detta är på låtsas” (Knuttdotter Olofsson, 2003; Mauritzson & Säljö, 2003). När barn deltar i fantasilekar använder de rösten, gester och kroppsspråk för att påvisa för både andra deltagare och andra individer i närheten att detta är lek (Mauritzson & Säljö, 2003). Barn tar en *som om* roll i leken och genom att benämna karaktären samt bete sig och låta likt karaktären skapar de en egen lekvärld. Detta är centralt för vad som karakteriserar lek vilket vi analyserar våra situationer utifrån. Lek begränsas inte av verkligheten och dess drivkraft är fantasi. Det är barns inre motivation som sätter igång leken och det finns inte något specifikt syfte med leken utom att kunna njuta av stunden. Det är själva leken som är betydelsefull för barnen. En leksituation kan erfaras av barn som en lek eller som en aktivitet beroende på vem som bestämmer att barn ska delta i leksituationen. För att kunna benämna en situation för lek då är det ett ofrånkomligt krav att barn väljer att delta i den.

De senaste åren har begreppet fri lek använts och definieras på flera sätt av forskare. Johnson, Christie och Wardle (2005) menar att lek är fri eftersom barns egen vilja att leka är en grundläggande faktor för att lek ska äga rum. Öhman (2003) skriver också att fri lek handlar om att barnen får välja om de vill delta i en leksituation och argumenterar för att det inte behöver finnas någon skillnad mellan fri- och styrd lek. Hon poängterar att även vuxenstyrd lek får beskrivas som fri lek eftersom barnen inte tvingas delta utan de bjudas in i leken och de får möjlighet att bestämma om de vill delta eller inte. van Oers (2014, s.62) hävdar att fri lek kan ses utifrån två olika perspektiv, det vill säga *fri från* och *fri att*. *Fri från* betyder fri från vuxna det vill säga att vuxna inte deltar eller stör barns fria lek samt fri från externa faktorer som eventuellt kan påverka leken. I detta sammanhang får barn leka utan att bli störda eller avbrutna. Termen *fri att* används för att beskriva lekens innehåll och öppenhet. Inom lekens ramar kan allt hända. Det finns inte några förutbestämda mål med leken och leken kan utvecklas och ta olika riktningar. Utifrån det andra perspektivet, *fri att*, ses inte vuxnas närvaro som en störande faktor. Vuxna får delta i leken och sättet att delta kan variera beroende på deras avsikter.

5 Metod

I följande avsnitt presenteras och diskuteras valet av forskningsansats, metod som användes för datainsamling och analysmetod. Genomförande av observationer och intervjuer beskrivs och motiveras utifrån litteratur. Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet diskuteras. Sist lyfts etiska överväganden upp.

5.1 Kvalitativ forskningsansats

Valet av forskningsansats görs utifrån de frågeställningar som en studie har som syfte att besvara. Kvantitativ metod används i dessa studier där generaliserbara resultat eftersträvas. Utifrån en kvantitativ ansats ligger fokus bland annat på att sortera och kategorisera och det är vanligt inom denna ansats att det används olika mätverktyg (Eriksson Barajas, 2013). Grundtanken med att använda sig utav kvalitativ ansats är att få en förståelse för människors relationer och för att studera faktiskt samspel och beteende i specifika sammanhang vilket inte kan göras med andra metoder. Människors upplevelser kring ett specifikt fenomen skulle kunna studeras med både kvantitativa och kvalitativa metoder. Människor ingår i mikro- och makro kulturer/strukturer. Det är av vikt att forskare som använder sig utav kvalitativ ansats har i åtanke att detta kommer att påverka människan och det är betydelsefullt att detta också analyseras menar Eriksson Barajas (2013). Eftersom syftet med studien är att undersöka på vilket sätt förskollärare deltar och kommunicerar med barn i leksituationer och hur de motiverar sitt deltagande anses kvalitativ forskningsansats som lämplig för att besvara studiens frågeställningar.

5.2 Urvalsgrupp

Undersökningsgruppen består av två förskollärare och fokus ligger på att studera hur de agerar och på vilket sätt de motiverar sitt agerande i olika situationer tillsammans med barn i lek. Det finns olika urvals strategier såsom snöbollsurval, teoretiskt urval och strategiskt urval (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Snöbollsurval innebär att kunniga deltagare introducerar nya potentiella deltagare till forskaren så att flera kunskapsrika människor kan delta i studien. Forskare väljer teoretiskt urval som strategi när målet med studien är att förklara ett fenomen i syfte att skapa en ny teori eller utveckla en teori. Strategiskt urval innebär att individer som deltar i en undersökning väljs ut på ett strategiskt sätt, det vill säga utifrån kärnvariabel som är kopplade till studiens syfte. Vi valde att göra ett strategiskt urval och att fokusera på en yrkesgrupp eftersom deltagares utbildning tas upp som en strategisk aspekt när det gäller urval av undersökningsgrupp (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Individer som har gått samma utbildning har samma teoretiska bakgrund och därför har deltagarnas utbildning betraktas som en faktor i urvalsprocessen. Dessutom lyfts förskollärares ansvar inom förskolans verksamhet upp och betonas i den nya läroplanen. Ändringarna i läroplanen har lett till flera diskussioner om förskollärares ansvarsområde, didaktiska övervägande och undervisningsmetoder. Då examensarbetet bedrivs under en kort period var det av vikt att få tillgång till material och kunna börja analysera relativt snabbt. Svensson och Ahrne (2015) menar att det kan vara en tidskrävande process att lära känna och bli accepterad i en helt ny miljö. Mot den bakgrunden bestämde vi att använda oss av vissa kända miljöer, det vill säga våra VFU-platser. Svensson och Ahrne (2015) skriver också att observation av varierande miljöer ger forskaren möjlighet att undersöka om det finns specifika faktorer som kan påverka resultatet. Av detta skäl har vi valt att observera en yngre- och en äldre barns avdelning för att kunna se om barnens ålder påverkar förskollärares deltagande i

barns lek. Kvale och Brinkmann (2014) understryker vikten att som forskare med omsorg välja antalet intervjuer som skall genomföras och menar på att ett stort antal intervjuer inte nödvändigtvis betyder högre kvalitet. Den snäva tidsramen för att utföra studien bidrar till att det krävs en noggrann planering på hur tiden fördelas på de olika momenten. Till grund för denna studie ligger observationer och intervjuer som har transkriberats samt analyserats och detta är en tidsödande process (Svensson & Ahrne, 2015; Lalander, 2015). Mot denna bakgrund har antalet deltagare begränsats till två förskollärare.

5.3 Genomförande

Studien genomfördes i två faser. Först genomfördes videoobservationer i verksamheterna. Videoinspelningarna transkriberades och situationerna som ansågs intressanta och relevanta för studien valdes ut för att användas som underlag till intervjuerna. Därefter planerades och utfördes intervjuerna med de två deltagande förskollärarna som gick ut på att tillsammans med oss titta på videofilmerna som vi analyserade.

5.3.1 Videoobservationer

Som tidigare nämndes har vi i denna studie valt att observera två förskollärare och deras samspel med barn i olika leksituationer. Observationerna genomfördes vid de två förskolor som förskollärarna är verksamma i. Vi valde att observera varje avdelning vid två olika tillfällen. Vid det första besöket videofilmades inte någon leksituation. En avgörande faktor till en framgångsrik observation är att bli accepterad som en observatör (Bjørndal, 2005). Av den anledningen var målet med det första besöket att träffa barnen och ge dem tid att vänja sig vid vår närvaro. Videoobservationer är vidare en tidskrävande metod (Eidevald, 2015). Forskaren behöver få samtycke från alla deltagare innan videoinspelningen. Själva processen av att filma tar också lång tid för att de situationer som kommer spelas in måste väljas ut noggrant eftersom de behöver kunna kopplas till studiens syfte och frågeställningar. Videosekvenserna skall transkriberas och materialet behöver sorteras och bearbetas (Eidevald, 2015). Förskollärarna kontaktades och informerades om studiens syfte några veckor innan observationerna skulle utföras. Barnens vårdnadshavare informerades och lämnade in samtyckesblanketten till avdelningarnas ansvariga pedagoger. Förskolans egen inspelningsutrustning (Ipad) användes för videoinspelningen.

Själva observationerna vid varje förskola varade en hel dag och totalt tretton leksituationer spelades in. Videoobservationerna sträckte sig från två till arton minuter. Bjørndal (2005) beskriver två olika typer av observationer. Observation av första ordningen innebär att observatören inte aktivt deltar i den situation som observeras. Observatören har här i uppgift att främst genomföra observationen av situationen som till skillnad från observation av andra ordningen kan vara att den som genomför observationen observerar sig själv och sitt agerande. En fördel med observation av den första ordningen är att denna typ av observation har generellt högre kvalitet, då den som utför observationen endast behöver koncentrera sig på att observera (Bjørndal, 2005). Syftet med studien är att undersöka de olika rollerna som förskollärarna tar i barns lek och därför valde vi att inte vara aktiva i de olika situationerna utan vi fokuserade på att observera de två förskollärarna.

5.3.2 Intervjuer och Video stimulated recall

Intervjuerna genomfördes enskilt vid de två förskollärarnas arbetsplats och de varade i en halvtimme. Vi valde att båda närvara under intervjutillfällena för att vi ansåg att en gemensam reflektion direkt efter intervjuerna skulle hjälpa oss med vidarebearbetning av det inspelade materialet. Ljudinspelning användes som metod. Genom att spela in en intervju sparas den intervjuades svar i sin helhet och därefter får undersökaren möjlighet att återvända till det inspelade materialet flera gånger under analysens gång (Bjørndal, 2005). Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) hävdar att det finns tre sätt att föra en intervju på. Den strukturerade intervjun utgår från förarbetade frågor som arbetats fram för att bidra med information som intervjuaren efterfrågar. Halvstrukturerade intervjuer är till skillnad från strukturerade intervjuer friare på det sätt att intervjufrågorna kan under intervjuens gång ändra ordning eller ge plats för kreativitet i hur frågorna ställs. Ostrukturerade intervjuer grundas i att den som deltar i intervjun får utrymme att tala fritt inom ramarna för att intervjuaren skall få svar på det hen vill. Under en ostrukturerad intervju kan följdfrågor förekomma för att få en djupare förståelse.

Metoden som har valts och som knyter an till våra intervjuer är video stimulated recall, vilket på svenska skulle kunna översättas med videostimulerade intervjusamtal. Detta innebär att intervjuerna har de inspelade situationerna som utgångspunkt (Pomerantz, 2005). Denna forskningsmetod har fått stor genomslagskraft inom pedagogiken (Theobald, 2012). Syftet med metoden är att få en djupare förståelse av deltagarnas tankar, förklaringar och perspektiv på sina handlingar och det som händer i situationen som analyseras (Pomerantz, 2005; Theobald, 2012). Pomerantz (2005) menar att deltagarna kan med hjälp av det inspelade materialet minnas vad som hände i de olika situationerna för att sedan kunna reflektera över sina reaktioner och sitt agerande. Videoobservationer kan tolkas på flera sätt beroende på forskarnas perspektiv, teoretiska bakgrund och fokus för studiens frågeställningar. Genom att låta deltagarna uttala sig utifrån sitt eget perspektiv kan forskaren få syn på deltagarnas tankar eller perspektiv som både ledde till och förklarar sin handling (Theobald, 2008). Vid intervjutillfället ger deltagaren sitt perspektiv på sitt agerande som kan belysas gentemot forskarens analytiska perspektiv. Efter videoobservationerna och urval av situationer för vidare analys, har vi således i ett andra steg genomfört intervjuer med de deltagande där vi tillsammans tittar på de inspelade materialet vilket i sin tur dokumenteras och analyseras. Pomerantz (2005) skriver att forskare i vissa fall använder instruktioner och frågor som bygger på det inspelade materialet för att kunna få relevanta kommentarer till studiens frågeställningar. Vi valde att både ge förskollärarna utrymme att prata fritt om leksituationerna som observerades samt att ställa vissa specifika följdfrågor som skulle ligga till grund för att besvara studiens frågeställningar.

5.4 Analysmetod

Det empiriska materialet bygger på ett antal videoobservationer och intervjuer som genomfördes under studiens gång. Det insamlade materialet transkriberades ordagrant direkt efter genomförandet. Materialet var av stor mängd (2 timmar och 15 minuter) men genom att bearbeta och sortera deltagarnas uttalanden och handlingar valde vi att analysera tre videoobservationer som ansågs mer genomgående intressanta med avseende på syftet med studien. I relation till detta valdes vissa av de intervjuandes uttalanden och kommentarer kring videoobservationerna ut för analys. Analysen av materialet har gjorts med hjälp av det valda teoretiska perspektivet och de centrala begrepp som vi redogjort för i kapitel 4 (Rennstam & Wästerfors, 2015).

Konversationsanalys användes som metod för att analysera videoobservationerna. Metoden innebär att forskaren riktar sitt fokus mot deltagarnas sociala handlingar vilka består av verbala yttranden och kroppsliga ageranden (Tholander & Cekaite, 2015; Kultti, 2012). Samspelet transkriberas på ett detaljerat sätt. Därefter analyseras samspelet tur för tur och responsen på varandras tur sätts i fokus (Tholander & Cekaite, 2016). En utgångspunkt inom denna analysmetod är nämligen att deltagare i responsen på varandras yttranden visar hur de förstod föregående tur, vilket också skapar förutsättningar för nästa yttrande/handling. Detta blir en resurs både för samtalsdeltagarna och för den som analyserar för att få fram deltagarnas perspektiv på hur agerandet och delaktighet kan förstås och skapas. Eftersom analysen bygger på det transkriberade materialet har vi varit noggranna med att alla verbala och icke verbala detaljer av interaktionen mellan deltagarna och deras yttrande blir synliga i transkriberingen. Detaljerna i transkribering har gett oss möjlighet att bevara deltagarnas agerande och det har varit till stor hjälp i analysarbetet. För det är genom upprepade genomtittningar av materialet och en allt utförligare transkription som man kan utvidga sin förståelse för det som händer i situationen (Karlsson, 2014). Transkriptionerna visar upp för läsaren vad som händer så hen också kan följa analysen och även ifrågasätta den. I konversationsanalys finns ett antal specifika symboler som är till hjälp för att återge tal och kroppsliga handlingar i text för att på så sätt kunna ge läsaren möjlighet att få en bättre bild av de observerade leksituationerna. Dessa symboler bifogas i en tabell (se bilaga 3).

5.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Validitet beskriver kvalitet i en studie och används oftast inom kvantitativ forskning men det används också inom kvalitativ forskning. Thornberg och Fejes (2016) lyfter upp vissa frågor som forskare kan utgå ifrån när de granskar validitet av en kvalitativ studie. Dessa frågor handlar om studiens frågeställningar, den teoretiska utgångspunkten och studiens resultat. Frågeställningar som undersökaren försöker ge svar på med hjälp av sin studie, måste kunna besvaras med en kvalitativ studie. De teorier som väljs för att kunna analysera det insamlade materialet måste vara relevanta för studiens syfte och frågeställningar. Dessutom bör studiens resultat besvara dess frågeställningar (Fejes & Thornberg, 2016). Studiens frågeställningar handlar om förskollärares deltagande i barns lek, de kommunikativa strategier förskollärare använder när de deltar i leken samt på vilket sätt förskollärare motiverar och förklarar sina handlingar. Vi anser att studiens frågeställningar kan besvaras genom en kvalitativ forskning eftersom fokus ligger på att få en förståelse av förskollärarnas tankar, handlingar och upplevelser. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är människors samspel och interaktion avgörande för deras utveckling och lärande. Förskollärares sampel med barn i leksituationer uppmärksammas och analyseras i vår studie och av den anledning kan den valda teorin ses som relevant för studien. Vi anser att studiens frågeställningar besvaras med hjälp av det empiriska materialet.

Reliabilitet handlar om trovärdighet och detta innebär att den som läser studien skall få uppfattningen om att det som skrivs faktiskt stämmer. För att styrka en studies trovärdighet kan författaren använda sig av transparens, det vill säga att tydligt framföra forskningsprocessen och motivera sina val av metoder (Svensson & Ahrne, 2015). Vi har i tidigare avsnitt redogjort för vårt val av metod och analysprocess. Vårt empiriska material har transkriberats utifrån metoden *konversationsanalys (CA)*. Detta innebär att transkriberingarna är noggrant framskrivna, där både de medverkandes verbala yttranden och handlingar synliggörs (Tholander & Cekaite, 2015). De observerade situationerna spelades upp för förskollärarna under intervjuerna. Förskollärarna fick tala fritt kring hur de upplevde situationerna vilket

Pomerantz (2005) menar på kan höja graden av trovärdighet för en studie. Utifrån detta hoppas vi att läsaren kan få en tydlig bild av forskningsprocessen och att detta i sin tur bidrar till att studien uppnår transparens.

Svensson och Ahrne (2015) skriver att generaliserbarhet är ett begrepp som oftast används inom kvantitativ forskning där generaliserbara resultat efterfrågas. Författarna hävdar att även om syftet med kvalitativ forskning inte är att dra generellt användbara resultat finns det andra former av generalisering. Exempelvis kan studiens resultat överföras till andra grupper, som till exempel i vår studies fall barnskötare och andra yrkesverksamma inom förskolan eller andra institutioner såsom fritids och förskoleklass. En studies resultat kan också ses som generaliserbart om det går att jämföras med flera andra studier som har kommit fram till liknande resultat. Den teoretiska generaliseringen handlar om att kunna relatera en studies resultat till allmänt accepterade teorier (Svensson & Ahrne, 2015). Vårt datamaterial grundar sig på två förskollärares arbete med lek på två olika förskolor och därför skulle det inte vara lämpligt att generalisera resultat. Dock anser vi att vi skulle kunna få likande resultat om vi utförde studien på andra förskolor i Sverige då förskolorna har stora likheter. Dessutom har vi, under vår utbildning, fått ta del av både artiklar och annan litteratur som visar på liknande resultat som vår studie. Trots detta anser vi att det är svårt att dra generella slutsatser.

5.6 Etiska överväganden

De potentiella deltagarna till en studie får information om studiens utförande och utifrån detta tar ställning till deras medverkan (Karlsson, 2014). Innan observationerna och intervjuerna ägde rum fick de tillfrågade förskollärarna, i samband med vårt första besök på avdelningarna, ett så kallat informationsbrev. Ett av de etiska kraven enligt Vetenskapsrådet (2017) handlar om konfidentialitet det vill säga att allt material som samlas in ska aidentifieras. I informationsbrevet fick förskollärarna upplysning kring syftet med studien och den valda metoden samt att materialet kommer att aidentifieras. Dessutom blev deltagarna försäkrade att ingen obehörig kommer att få tillgång till materialet samt att deras medverkan var frivillig (Bjørndal, 2005). Förskollärarna, barnen och verksamheterna anonymiserades och tillskrevs fiktiva namn. Vi var medvetna om att barnen skulle komma att filmas vid videoobservationerna. Enligt lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor behövs vårdnadshavares samtycke för deltagarna under 18 år. Barnens vårdnadshavare fick därför en samtyckesblankett. I denna blankett beskrev vi studiens syfte och att barngruppen och deras pedagoger skulle filmas för att kunna besvara studiens frågeställningar. Vi poängterade att deltagandet var frivilligt, att de kunde välja att avbryta deltagandet och att barnens identitet skulle aidentifieras. Alla vårdnadshavare skrev under samtyckesblanketten och lämnade den till barngruppens ansvariga förskollärare i god tid innan observationerna ägde rum. En del av videoobservationerna skedde på en avdelning med yngre barn. Det blev viktigt för oss som observatörer att vara uppmärksamma på de yngre barnens kroppsspråk, för att kunna tolka om barnen inte ville bli observerade (Svenning, 2011). Den andra delen av videoobservationerna ägde rum på en avdelning med barn i åldrar 3-5, vilket resulterade i att vi som observatörer berättade varför vi var där och förklarade att deras medverkan var frivillig. Inget barn kom med någon invändning mot att bli filmade.

6 Resultat

Vår analys av det insamlade materialet kommer att presenteras i det följande avsnittet. Analysen är uppdelade i två delar. I den första delen analyseras materialet som samlades in med hjälp av videoobservationer. Intervjuerna med förskollärarna utifrån vad som händer på videofilmerna analyseras i den andra delen (sk Video stimulated recall).

6.1 Analys av videoobservationer

6.1.1 Hälsningsleken: Att stöttas och guidas till kompetent deltagande i en ny lek

Avdelningen Månen är en äldre barns avdelning. Gruppen består av tolv femåringar och tre fyraåringar. Förskolläraren Helena som deltog i studien berättade att på avdelningen arbetar de med- och använder grupplekar på ett medvetet sätt. De planerar in en förmiddag i veckan, som de kallar *lekförmiddag*, då de ägnar tiden åt grupplekar. Helena berättar att syftet är att skapa en bra gruppdynamik och att arbeta med kompisrelationer. Dessutom anser förskollärarna att de får en starkare och tryggare relation till barnen. Helenas motivering för de inplanerade *lekförmiddagarna* kan kopplas till läroplanen där lekens centrala plats i förskoleverksamheten samt förskollärares aktiva roll för att skapa tillfälle där alla barn deltar i gemensamma lekar lyfts upp (Skolverket, 2018, s.8).

Under dagen som observationerna genomfördes var en lekförmiddag inplanerad. I den observerade situationen sitter barnen och förskollärarna på samlingsmattan. De har just haft samling och förskolläraren Helena introducerar en ny lek som kallas *hälsningsleken*. Leken går till så att barnen och förskollärarna får hålla varandra i händerna. Syftet med leken är att skicka en hälsning genom att klämma varandras hand. En deltagare får bestämma vem som skall få hälsningen. Därefter klämmer de i turordning varandras händer fram till att den förutbestämda mottagaren får hälsningen.

Excerpt 1a

- 01 Helena: jag kan en ny lek, vill ni vara med↑?
02 Barnen: ja:::
03 Helena: den heter hälsning, vad är en hälsning för någonting?
04 Lisa: hälsa (.) på
05 Helena: ja hälsa på, eller man kan få ett brev. man kan få ett (.)
06 Alex: ett mail
07 Helena: ett mail (.) ett kort
08 Lisa: och ett sms
09 Helena: ett telefonsamtal, ett sms
10 Martin: och skicka
11 Helena: men nu skall vi skicka genom att trycka våran hand, så nu skall jag hålla dig i handen
12 Helena: ((tar barnet som sitter bredvid i handen))
13 Helena: nu skall vi hålla varandra i handen så här allihop
14 Helena: ((tar barnet på andra sidan i handen också och väntar tills att alla barnen håller varandra i händerna))

Helena berättar för barnen att hon har lärt sig en ny lek och frågar om de vill vara med. När hon ställer frågan till barnen ändrar hon tonläge (se rad 1). Hon höjer sin röst och betonar de sista orden för att få barnens uppmärksamhet och skapa en inbjudande situation. Helena frågar barnen om vad en hälsning är (se rad 2). Barnen ger olika svar som kan sägas knyta an till deras erfarenheter såsom mail, sms, brev med mera (se rader 4, 6 och 8). Helena bekräftar barnens svar och samtidigt kommenterar samt tillägger ord för barnen att bygga vidare på deras tankegång (se rader 5, 7 och 9). Detta kan tolkas som att Helena försöker både få en uppfattning om barnens kunskaper och att lära barnen vad ordet hälsning innebär.

I den observerade leksituationen inriktar Helena sitt fokus på själva leken men tar tillfället i akt för att skapa en lärande situation. Detta skulle kunna tolkas som att förskolläraren betraktar leken som ett pedagogiskt verktyg vilket ger henne möjlighet att lära barnen i ett för dem meningsfullt sammanhang. Björklund och Palmér (2019) menar att i dessa fall där pedagogen fokuserar mer på lärandet kan leken förstöras eller avbrytas eftersom leken förlorar sin mening för barnen. Helena integrerar dock lärandet på ett naturligt sätt och därför avbryts inte leken. Istället kan lärandet i detta fall ses som en del av introduktionen till leken. Det sker en smidig övergång från lärande om vad en hälsning är till en lek när Helena använder Martins ord "skicka" (se rad 10) och där hon börjar förklara lekens gång genom att betona hans ord (se rad 11). Helena tydliggör vad barnen ska göra genom att både ta pojken som sitter bredvid i handen för att demonstrera hur barnen skall hålla varandra i händerna (se rad 12) och berätta om att de behöver hålla varandras händer (se rad 13). Detta kan ses utifrån Rogoffs (1990) begrepp *guidat deltagande* (se kap 4.1 Begrepp) där läraren knyter an till barnens ord samtidigt som hon instruerar hur aktiviteten ska gå vidare.

Helena berättar för barnen lekens regler och skickar den första hälsningen till Gunnar. Leken pågår tills hälsningen kommer fram till honom. Helena observerar noga och stöttar barnen när leken stannar upp. När hälsningen kommer fram till Gunnar tittar han på Helena.

Excerpt 1b

- 23 Gunnar: ((tittar på Helena))
24 Helena: då får du skicka ((tittar på Gunnar)) och du väljer vilket håll du vill skicka
25 Gunnar: m:: Leo
26 Barnen: ((skickar hälsningen)).
27 Helena: ((observerar genom att titta på deras händer och nickar som bekräftelse att hälsningen går vidare))
28 Tilda: ((När hälsningen når Tilda, då stannar leken))
29 Tilda: ((tittar på Helena med en undrande blick))
30 Helena: ((skapar ögonkontakt med Tilda))
31 Helena: °du får skicka°
32 Tilda: ((tittar på Helena i tre sekunder och sedan nickar hon, hon förstår vad hon ska göra och skickar vidare))
33 Erik: ((skickar hälsningen han fick från Tilda till Leo))
34 Leo: ((tittar på Helena utan att göra något och leken stannar))
35 Helena: ((tittar på Leo))
36 Helena: har du den känt nått tryck?
37 Leo: ((nickar)) m::
38 Helena: vad säger du då?

39 Leo: tack för hälsningen

40 Helena: ((nickar och ler))

När hälsningen kommer fram till Gunnar skapar Helena ögonkontakt med honom och förklarar vad han ska göra (se rad 24). Gunnar väljer att skicka hälsningen till Leo (se rad 25). Helena fokuserar på att titta på barnens händer. Varje gång något barn skickar hälsningen genom att klämma ett annat barns hand nickar Helena som en bekräftelse av att hälsningen går vidare (se rad 27). När hälsningen kommer till Tilda då reagerar hon inte och hon tittar på Helena med en frågande min (rad 29). Helena tittar då på henne och viskar att hon får skicka vidare hälsningen (se rad 31). Detta kan återigen kopplas till guidat deltagande (Rogoff, 1990) där läraren noga övervakar och observerar samt stöttar, likt fallet med Tilda ovan, när leken stannar upp. Helena viskar till Tilda och en tolkning är att hon gör det för att hon inte ska känna sig utpekad som att hon inte förstår. Tilda tittar på Helena i några sekunder och sedan nickar hon och skickar vidare hälsningen (se rad 32). Detta kan tolkas som att Tilda behöver lite tid för att bearbeta informationen Helena ger till henne.

Erik som har fått hälsningen från Tilda skickar vidare den till Leo (rad 33). När hälsningen kommer fram till Leo stannar leken återigen upp. Leo tittar på Helena (se rad 34). Helena kan se att han har fått hälsningen eftersom Erik som sitter bredvid honom har klämt hans hand. Leo reagerar inte och Helena frågar om han känt något tryck (se rad 36) och tittar på Leo. Genom att hon tittar på Leo är det en uppmaning och där han förväntas svara vad som ska hända efter att man fått ett tryck. Helena guidar honom genom att fråga vad han ska säga då (se rad 38). Leo svarar korrekt att han ska tacka för hälsningen och Helena bekräftar med att nicka och le för att visa att detta är korrekt (se rad 40). Men detta kan också ses som en instruktion för hela gruppen. Genom att verbalisera vad som händer och vad barnen förväntas göra instruerar hon både det enskilda barnet och gruppen samtidigt.

Barnen verkar gilla leken eftersom de ber pedagogerna leka samma lek flera gånger. Alla barn vill få en hälsning. Leken fortsätter en stund. Helena avbryter leken efter flera omgångar och föreslår att de kan leka en annan lek.

6.1.1.1 Sammanfattning analys 1

Vi kan i situationen se hur Helena använder flera olika kommunikativa strategier. Flera av dem är icke verbala, närmare bestämt ögonkontakt, gester, ansiktsuttryck och tonläge. Vår tolkning är att det finns olika avsikter med kommunikationsformerna Helena väljer att använda. Genom att gå upp i tonläge när hon ställer frågan om barnen vill vara med i den nya leken hon har lärt sig väcker hon barnens nyfikenhet och intresse. Helena koncentrerar sig på att bekräfta barnen att de gör det som de skulle göra, det vill säga skicka vidare hälsningen genom att klämma varandras händer, med hjälp av ögonkontakt och gester såsom nickningar. När leken stannar för att ett av barnen inte har förstått vad hen behöver göra då tittar Helena på barnet och viskar ”du får skicka” (se rad 31). I detta fall märker Helena att barnet inte vet vad det skulle göra och genom att viska hjälper hon barnet förstå utan att de andra barnen uppmärksammar att detta barn inte har förstått lekens regler. Helenas kommunikativa strategier under lekens gång kan kopplas till det Öhman (2011) skriver om det vill säga att pedagogens kommunikativa kompetenser spelar en avgörande roll när det gäller barns lek, lekens gång och utveckling. Det kan också kopplas till Kultti (2010) som skriver att vuxna får möjlighet att guida barnen genom att aktivt delta i olika aktiviteter tillsammans med barnen. På detta sätt skapas förutsättningar för barnen att delta på ett kompetent sätt genom att till exempel övervakas och stöttas när leken

stannar upp ovan. Den vuxna använder exempelvis instruktioner för att guida barnet framåt samt ställer stöttande, framåtriktade frågor.

6.1.2 Mössmonstret: Att ges en roll och ta en roll i en spontant uppkommen lek

På eftermiddagen är avdelningen Månen på gården. Flera avdelningar är ute samtidigt. Barnen leker i mindre grupper på olika ställen. Helena och andra pedagoger går runt och tittar på barnen som leker. Annie, Lisa och Stina springer mot Helena.

Excerpt 2a

- 01 Flickorna: ((skrattar och börjar dra och putta Helena))
- 02 Annie: Vi ska ta Helena, vi ska ta Helena
- 03 Flickorna: ((Annie håller Helenas ben med båda sina händer och skjuter Helena framåt medan Lisa och Annie drar i Helenas armar, flickorna skrattar högt))
- 04 Lisa: Vi ska ta Helena, vi ska ta Helena
- 05 Helena: nähähähähä ((skrattar och håller med sina händer i ett staket))

Flickorna springer mot Helena och visar att de vill leka med henne. De startar leken genom att dra och putta henne på ett lekfullt men också fysiskt sätt (se rader 1 och 3). Flickorna förstärker deras handling genom att säga att de ska ta Helena (se rader 2 och 4). Helena säger skrattande *nähähähä* och avfärdar därmed inte flickornas lekinbjudan samtidigt som hon spjärnar emot genom att hålla sig i staketet (se rad 5). Flickorna försöker sedan föra Helena från staketet. Under fem minuter fortsätter flickorna att dra i Helenas armar och ben medan hon håller fast sig i staketet.

Excerpt 2b

- 06 Helena: NU har mössmonstret vaknat HAHAHAHA ((skrattar högt och ändrar tonläge))
- 07 Helena: ((tar allas mössor snabbt))
- 08 Helena: HAHAHAHA ((ändrar sin röst för att låta som ett mössmonster.))
- 09 Barnen: ((skriker och skrattar, de hoppar och försöker ta sina mössor.))
- 10 Helena: ((rör sig och håller mössorna högt så barnen inte kan nå.))
- 11 Leo, Gunnar och Mats: ((kommer springandes))
- 12 Leo: Ta min, ta min ((ger sin mössa till Helena))
- 13 Helena: HAHAHAHA ((tar Leos mössa))
- 14 Helena: ((tar Gunnars och Mats mössor))
- 15 Helena: Nu har jag allas mössor, ni kan inte ta dem, hahahaha ((Helena pratar med samma röst som hon använder under hela leksituationen))

I rad 6 initierar Helena en ny lek genom att ändra sin röst för att föreställa ett monster och deklarerar att ”NU har mössmonstret vaknat” och tar sedan barnens mössor. Detta är alltså en tydlig leksignal där människor ramar in att ”nu leker vi” och att handlingarna ska tolkas som ”på lek” (se Mauritzon & Säljö, 2003). Det innebär också att hon säger vad leken handlar om och vilka slags roller som förväntas. Barnen bekräftar denna leksignal genom att skrika, skratta och hoppa efter sina mössor (se rad 9). I rad 12 signalerar Leo att han också vill vara med i leken genom att ge sin mössa till Helena och säga ”ta min, ta min”. Helena accepterar Leos

önskan att delta i leken genom att hon tar Leos mössa och skrattar (se rad 13). I rad 14 kan vi se att Helena tar Mats och Gunnars mössor. De två pojkarna protesterar inte utan de bara försöker ta sina mössor från Helena vilket kan tolkas att de accepterar deras roll i leken. Flera barn kommer springandes när de ser att mössmonster leken är på gång. Snart är hela barngruppen med. Helena har stoppat allas mössor i Eriks mössa och håller dem högt upp. Barnen drar hennes armar och försöker ta dem.

Excerpt 2c

16 Barnen: ((försöker ta sina mössor))

17 Leo: JA::::: (.) JAG TOG MIN, JAG TOG MIN, DU KAN INTE TA DEN ((och skrattar))

18 Helena: jo↑ jag kan HAHAAAAHA ((tar Leos mössa))

19 Helena: ((stoppa alla mössor i sin jacka och börjar springa))

20 Barnen: ((springer efter Helena, de skrattar och försöker fånga henne))

21 Helena: Hahahaha ((låter som mössmonstret och rör sina armar upp och ner då hon gestaltar mössmonstret))

Leo skrattar och ropar högt att han tog tillbaka sin mössa. Han säger till Helena att hon inte kan ta hans mössa (se rad 17). Helena tar Leos agerande som en signal att han vill fortsätta leka och säger att hon kan ta hans mössa och det gör hon i rad 18. Helena utvecklar leken genom att springa ifrån barnen som förstår hennes signal och springer efter. I rad 21 ser vi att Helena visar att leken fortsätter genom att låta och röra sig som mössmonstret. Helena använder flera kommunikationsstrategier under lekens gång. Hon går upp i tonläge, ändrar sin röst och använder olika kroppsrörelser. I detta sammanhang kan hennes val av kommunikationsstrategier kopplas till rollen hon har i leken, nämligen rollen av ett mössmonster. Gestaltningen av mössmonstret förstärks med hjälp av de olika röster och kroppsrörelser och detta bidrar till skapandet av en lekfull och lustfylld stämning. Leken varar i 25 minuter. Barnen lyckas stundvis ta sina mössor. Helena tar tillbaka mössorna och leken pågår på liknande sätt tills det är dags att gå in för att de ska äta mellanmål.

6.1.2.1 Sammanfattning analys 2

Leksituationen kan karaktäriseras som fri lek eftersom det är barnen som tar initiativet att leka denna specifika lek. Helena blir inbjuden till leken och väljer att aktivt delta vilket kan kopplas till van Oers (2014) definition av fri lek. Leken är inte fri från förskollärares närvaro och deltagande utan både barn och förskolläraren är fria att bestämma lekens innehåll och dess utveckling. Vår tolkning utifrån den observerade situationen är att Helena och barnen har lekt denna lek innan och har gemensamma erfarenheter och förståelse av leken. Helena läser direkt av vad det är för lek barnen vill leka när flickorna börjar dra och putta henne. Att alla har en gemensam förståelse för vad leken handlar om går att utläsa då fler barn som observerat vad det är som sker mellan Helena och flickorna springer dit för att delta. Leo erbjuder Helena att ta hans mössa så fort han kommit fram till platsen där leken sker vilket kan tyda på att han vet att det är en del av denna lek. Vår uppfattning av mössmonsterleken är att det är en lustfylld och meningsfull aktivitet där både barnen och Helena aktivt deltar. Detta kan kopplas till Löfdahls (2004) syn på intersubjektivitet som en förutsättning för att kunna delta i betydelsefulla samspel med andra. Intersubjektivitet uppnåddes vid ett annat tillfälle då Helena och barnen utvecklade en ömsesidig förståelse om lekens regler och gränser. Barnen får dra i Helenas armar och ben och Helena får ta deras mössor. Detta bidrar till att alla tillsammans,

barnen och förskolläraren, kan delta i meningsfulla leksituationer utan att gång på gång behöva gå igenom lekens regler.

6.1.3 Sandtårtan: Att stötta barn i utvecklingen av fantasilek

Förskolläraren Anna arbetar på småbarnsavdelningen Fjärilen. Barngrupper består av femton barn som är mellan ett och tre år gamla. Den observerade situationen utspelar sig på förskolans gård där Anna sitter i sandlådan med två barn, Tiffany (2.5) och Alvar (1.5). Alvar sitter och lägger i sand i en hink. Han tittar på Anna och viftar med spaden. Anna riktar sin uppmärksamhet mot Alvar.

Excerpt 3a

- 01 Alvar: ((viftar med sin spade))
- 02 Anna: skall vi göra en tårta? ((tittar på Alvar))
- 03 Alvar: ((svarar inte utan han tittar bara på Anna))
- 04 Anna: ((börjar lägga i mer sand i hinken))
- 05 Anna: NU ((hon vänder hinken med sand i upp och ned i sandlådan))
- 06 Anna: wah::: ((hon tar bort hinken.))
- 07 Alvar: ((tittar först på sandtårtan och sedan på Anna och ler))
- 08 Alvar: ((bankar på sandtårtan med sin spade och sandtårtan rasar))
- 09 Anna: ha, har du ätit upp hela tårtan? ((ler mot Alvar som skrattar))
- 10 Anna: va gott för din mage ((lägger sin hand på Alvars mage))
- 11 Alvar: ((tittar på Anna och ler))
- 12 Anna: får jag smaka? ((tar upp lite sand och låtsas äta))
- 13 Alvar: ((skrattar))
- 14 Anna: Vill du ha en till tårta?
- 15 Alvar: ((nickar))
- 16 Anna: ((gör en ny tårta åt Alvar))

I rad 1 viftar Alvar spaden för att påkalla Lenas uppmärksamhet. Vi tolkar det som att Anna uppfattar att Alvar vill ha hjälp och därför frågar hon om hon ska göra en tårta (se rad 2). Alvar tittar på Anna. Hon tar hans tystnad som ett samtycke och börjar fylla hinken med sand (se rad 4). Anna vänder hinken och skapar förväntan genom att höja sin röst (se rad 5) och spänning genom att säga "wahhhh" (se rad 6). Detta kan tolkas som att Anna använder sina kommunikativa kompetenser för att skapa en lekfull atmosfär (Öhman, 2011) då hon ändrar tonläget samt använder ordet "wahhhh". Alvar bekräftar Annas intention genom att titta på henne och le. Med hjälp av sin spade rasar Alvar tårtan. Anna fortsätter använda fantasin i rad 9 och frågar Alvar om han har ätit upp tårtan. Hon ler åt honom och han skrattar. Barn använder ofta kroppsspråk och gester för att signalera vad som är lek (Säljö & Mauritzon, 2003). Alvars skratt kan ses som en leksignal där han visar att han har förstått Annas inramning av situationen och att leken är på gång. Anna uppfattar att Alvar har accepterat leken och visar det genom att säga till honom att tårtan var god för hans mage (se rad 10). Alvar tittar på henne och ler (se rad 11) Efteråt markerar Anna sitt deltagande och roll i leken genom att ställa frågan om hon får smaka på tårtan (se rad 12). Alvar skrattar. Anna tolkar hans handling som att han gillar leken och frågar honom om han vill ha en till tårta (se rad 14). Han nickar och Anna börjar fylla hinken med sand. Det andra barnet, Tiffany, har observerat leken och flyttar nu närmare Anna. Hon tittar på Alvars tårta och sätter sig bredvid Lena.

Excerpt 3b

- 21 Tiffany: ((lägger sin hand på Annas arm och klappar två gånger))
22 Anna: ((vänder på hinken som hon fyllt med sand framför Alvar. Hon klappar tre gånger på hinken samtidigt som hon räknar till tre))
23 Tiffany: ((viftar med sin spade och Anna sträcker ut sin arm för att blockera så att Tiffany inte kan nudda Alvars tårta))
24 Anna: fast de va (.) de va Alvars. Vill du att jag skall baka en tårta åt dig med?
25 Tiffany: DEN ((tittar på Anna och pekar på tårtan))
26 Anna: a:: jag kan baka en åt dig ((nickar)), en egen som du får rasa, vill du det?
27 Tiffany: ((nickar))
28 Anna: a:: ((hämtar en annan hink och en spade. Hon börjar fylla hinken med sand))
29 Anna: jag kan baka en till dig också
30 Tiffany: JA ((ler))
31 Anna: ja (.) en egen som bara du får rasa
32 Tiffany: JA
33 Anna: ((fyller hinken med sand och vänder den upp och ned, både flickan och pojken sitter och tittar))
34 Anna: tada↑:::
35 Tiffany: ((ler och börjar rasa sandtårtan med en gång och Alvar tittar på Anna))

Tiffany som har observerat Annas och Alvars lek försöker få Annas uppmärksamhet genom att klappa henne på armen (se rad 21). Anna har sitt fokus på tårtan hon gör till Alvar och lägger inte märke till Tiffany. I rad 23 viftar Tiffany med sin spade nära Alvars tårta och får då Annas uppmärksamhet då Anna skyddar Alvars tårta med sin arm. Samtidigt som hon tillrättavisar Tiffany bjuder hon in henne i leken. Hennes agerande kan tolkas som att hon märker att Tiffany vill vara med i leken och frågar henne om hon också vill ha en tårta (se rad 24). Tiffany pekar på Alvars tårta och säger högt "DEN" för att visa att hon vill att Anna gör en tårta åt henne. Anna visar att hon förstår vad Tiffany vill genom att upprepa att nu kommer hon göra en tårta till Tiffany som bara hon får rasa (se rader 26, 29 och 31). Här tolkar vi Annas handling som att hon vill uppmärksamma Tiffany att varje barn bara får rasa sin egen och ingen annans som hon var på väg att göra förut. På det sättet demonstrerar hon regler för flickan. På samma gång visar Tiffany sin glädje och förväntan genom att nicka, le och höja sin röst (se rader 27, 30 och 32). När Anna är klar med Tiffanys tårta använder hon ett uttryck för att visa till Tiffany att hennes tårta är klar. Tiffany förstår att hennes tårta är klar och visar sin glädje genom att le. Leken fortsätter i fyra minuter. Anna gör tårtor till barnen som i sin tur rasar dem. Anna har precis vänt hinken med sand framför Tiffany.

Excerpt 3c

- 131 Anna: så kan man göra så här om någon fyller år. Så kan man stoppa i ett ljus så här
132 Anna: ((tar en pinne och delar den i tre och sticker i dom i tårtan, Tiffany och Alvar tittar på))
133 Anna: ((tittar på Tiffany)) nästa gång du fyller år, fyller du tre år ((räknar pinnarna till tre))
134 Anna: skall vi tända ljusen?
135 Tiffany: ((nickar))
136 Anna: ((låtsas att hennes fingrar är en tändare och tänder ljusen. Samtidigt gör hon effektljud med munnen))

- 137 Anna: skall vi sjunga?
138 Anna: ja må hon leva ((sjunger och samtidigt skyddar tårtan med sin arm när ett annat barn kommer nära))
139 Tiffany: ((tittar hela tiden på Anna medan hon sjunger och ler))
140 Alvar: ((tittar uppmärksammat på vad Anna och Tiffany gör))
141 Anna: nu får du blåsa ut ljusen
142 Tiffany: ((böjer sig fram och blåser ut ljusen och ler))
143 Alvar: ((lyfter upp sin hink och spade mot Anna))
144 Anna: skall vi baka en tårta till dig med?
145 Alvar: ((ler))
146 Anna: ((börjar fylla hinken med sand))

Anna gör en tårta åt Alvar. Denna gång tar hon två pinnar till tårtan då Alvar kommer att fylla två år nästa födelsedag. Hon sjunger för honom och leken pågår några minuter till innan det är dags att gå in och äta lunch.

I excerpt 3c ser vi att Anna utvidgar leken då hon berättar för barnen att människor kan ha ljus i sin tårta när de fyller år (se rad 131). Rad 132 visar hur båda barnen sitter och observerar vad Anna gör. För att gestalta ljus använder Anna en pinne. Hon delar den i tre bitar för att sedan sätta dem på Tiffanys tårta. Antalet pinnar används för att gestalta hur många år Tiffany kommer att fylla. Anna bygger vidare på leken genom att tända ljusen på tårtan med en fiktiv tändare och sjunger "ja, må hon leva" för Tiffany. Här visar hon för barnen hur ett vanligt objekt kan föreställa något annat i lekens fiktiva värld.

Under tiden Anna sjunger kommer ett annat barn fram mot tårtan. Anna tar då upp sin arm för att han inte skall komma för nära tårtan (se rad 138). Tiffany ler konstant tills sången är slut (se rad 139). Tiffany blåser ut ljusen efter uppmaning från Anna och visar sin glädje genom att le. I situationen tydliggör Anna att pinnar skall föreställa ljus och detta kan kopplas till det Vygotskij (Jensen, 2013) menar att barn under tre års ålder inte har utvecklat sin föreställningsförmåga och att barn behöver stöd från mer kompetenta individer. Alvar som har observerat Anna och Tiffany lyfter upp sin hink och spade. Anna tolkar Alvars handling som att han också vill ha en tårta. Hon frågar om han vill ha en tårta och Alvar ler (se rad 145). Leken fortsätter med att Alvar också får en tårta med två ljus eftersom han kommer bli två år gammal om några månader. Leken avbryts efter att Alvar har fått blåsa ut sina ljus för att det är dags att äta lunch. Annas val att utgå från barnens riktiga ålder och deras erfarenheter kan tolkas som att hon gör ett försök att skapa en ännu mer meningsfull lek för barnen. Detta kan kopplas till Rogoffs (1990) definition av intersubjektivitet, det vill säga att intersubjektivitet kan uppnås när alla parter har samma fokus och liknande erfarenheter i en situation. Intersubjektivitet i denna lek handlar om att barnen och Anna har skapat en gemensam förståelse om leken med födelsedagstårtorna. Tiffanys handlingar, medan Anna gör en tårta åt henne samt sätter i ljus i tårtan och sjunger för henne, tolkar vi som att hon har en viss förståelse och tidigare erfarenhet om vad människor gör när de fyller år. Alvar är ett och ett halvt år gammal och av den anledningen är det svårt att veta om han har förståelse av födelsedagsfirande. Det blir ändå tydligt i situationen att han har uppnått en viss förståelse av den pågående leken och där han kan visa att han också vill ha en tårta. Vår tolkning är att han har uppnått en gemensam förståelse med de andra deltagarna genom att observera och fokusera på allt som Anna och Tiffany säger och gör (se rader 132 och 140).

6.1.3.1 Sammanfattning analys 3

I den observerade situationen stöttar och guidar Anna barnen genom att närvara och delta i deras lek och därför kan hennes handlingar tolkas som guidat deltagande (Kultti, 2012). Anna guidar barnen genom att ge förslag och idéer om hur leken kan utvecklas. Dessutom stöttar hon dem genom att läsa av barnens handlingar och tolka deras viljor, fysiskt göra tårtorna åt dem och skydda deras lek från att bli störd av andra barn och från varandra. Annas deltagande i leken har en betydelsefull roll för utvecklingen av både själva leken och barnens lekförmågor. Utifrån det sociokulturella perspektivet kan Anna ses som den mer kompetenta individen som stöttar barnen i sin utveckling och lärande (Säljö, 2014). Tiffany och Alvar har utvecklat vissa förmågor och kunskaper om att bygga med sand. Annas syfte är att vägleda och stötta dem i att utveckla sin fantasilek.

6.2 Analys av videostimuleradintervjusamtal

I detta avsnitt analyseras intervjuerna som grundas i videoobservationerna. Förskollärarna fick fritt kommentera sitt agerande i de inspelade situationerna och efteråt ställde vi några följdfrågor. Videoobservationerna visades för förskollärarna i syfte att väcka deras minne om leksituationerna de deltog i samt i realtid tolka sitt agerande. Metoden, video stimulated recall, valdes för att ett delsyfte med studien är att få förståelse för förskollärarnas perspektiv på sitt deltagande i barns lek. Förskollärares uttalanden presenteras nedan och delas in i tre kategorier; 1) hur förskollärarna förklarar vad som händer i leken, 2) hur förskollärarna tolkar och motiverar den rollen de tar i leken och 3) vilka kommunikativa strategier förskollärarna berättar att de använder i de observerade leksituationerna.

6.2.1 Hur förklarar förskollärarna vad som händer i leken?

Helena: Hälsningsleken och Mössmonstret

Intervjun med Helena börjar med att hon tittar på den första inspelade leksituationen som handlar om hälsningsleken. Barnen sitter i en ring och skickar en hälsning till varandra genom att klämma på varandras händer.

Helena: och där tänkte jag att jag liksom skulle testa hur de gick för vi har jobbat mycket med vänskap (.) och hur det då går liksom om man (.) känsla och vänskap. Och då tänkte jag att vi testar den (.) det är ju liksom med vänskap, kompisrelationer e:: det att våga hålla varandra i handen e:: att man ändå skall kunna samarbeta (.) känna att man får ett litet tryck (.) i handen så

Helena börjar med att motivera val av lek. Hon förklarar att de har jobbat med vänskap och känslor i barngruppen. Därmed tänkte hon att testa leken för att det handlar om att jobba med relationer mellan barnen eftersom leken kräver att de håller varandras hand. Helenas beskrivning av lek kan tolkas som att leken också ses som ett lärande moment då barnen behöver följa instruktioner, koncentrera sig och samarbeta.

Helena: jag är fascinerad av att dom klarade de så mycket. Att trycka (.) sen visste jag ju när vi (.) de visste jag redan innan att Tilda inte hade förstått vad vi skulle göra, att hon inte fatta att Erik kanske inte riktigt fatta heller (.) att de skulle behöva hjälp (.) men de jag blev förvånad över va att Moa inte (.) inte riktigt fatta (.) så de hade jag inte förväntat mig att hon inte kunde och det märkte jag ju inte förens nu när jag tittade på videon

Helena berättar att hon blev fascinerade av att barnen klarade leken. Hon nämner två barn, nämligen Tilda och Erik, som inte hade förstått vad de skulle göra och behövde stöd under lekens gång. Helena säger att hon redan innan visste att dessa två barn skulle behöva vuxnas hjälp. Detta kan tolkas som att Helena hade en uppfattning om barnens behov av guidning och stöttning för att kunna delta i leken. Hennes handling och val av lek kan kopplas till guidat deltagande då vuxna guidar barnen i ett aktivt deltagande genom att närvara och delta i gemensamma aktiviteter (Kultti, 2012). Helena guidade Erik och Tilda under lekens gång och på detta sätt skapade hon förutsättningar för barnens aktiva deltagande. Genom att titta på den inspelade leksituationen observerade Helena att Moa inte riktigt hade förstått vad som förväntades av henne i leken. Helena hade inte uppmärksammat detta under leksituationen.

Helena fick därefter titta på den andra videoobservationen. Barnen och Helena är ute på gården och leker mössmonsterleken.

Helena: ja asså detta är ju en lek som barnen har hitta på själva. Liksom eller dom e:: som bara blev ute (.) att jag tog en mössa och sprang iväg med den och det liksom (.) den vill dom ju alltid leka nu

Helena berättar att *mössmonstret* är en lek som barnen själva kommit på och tar initiativ till. Vidare beskriver hon hur hennes aktiva deltagande påverkade lekens utveckling. När hon blir tillfrågad om vad som händer i leken tar hon bara upp att det är en lek som barnen alltid vill leka när de är ute på gården. Vi tolkar detta som att det har skapats en lekfull atmosfär och barnen är medvetna om att Helena gärna är med och leker.

Anna: Sandtårtan

Under intervju med Anna fick hon också titta på en videoobservation. Videosekvensen handlar om leken i sandlådan där hon sitter och leker med Tiffany och Alvar. Anna börjar med att reflektera över situationen hon just tittat på.

Anna: de jag mest tänker också är ju de är ju så tråkigt att det skall behöva vara så (.) jag ser ju att jag tittar på dom två och (.) men samtidigt släpper jag ju hela tiden också för att ha koll på övriga barnen och det är så synd att man skall behöva göra men de är tyvärr är det ju så (.) man har så mycket barn så de hade jag önskat att ibland att man bara kan tänka jag kan strunta i alla andra barn för jag vet att jag har tillräckligt mycket kollegor som tittar på Pelle, Stina och Lisa och Kalle (.) och jag kan bara fokusera på dom här två (.) då hade ju leken blivit ännu bättre tänker jag (.)

Det som fångar Annas uppmärksamhet är hur hon blir distraherad och inte kan lägga allt fokus på leken med barnen. Hon förklarar att eftersom det är lite personal ute på gården, så behöver hon ha uppsikt över flera barn. Här utvärderar hon alltså sig själv och kommer in på förutsättningarna de arbetar under utevistelse där det inte finns tillräckligt med personal. Anna uttrycker en önskan om att kunna rikta all sin uppmärksamhet till leken och de barn som deltar. Anna menar att detta skulle kunna bidra till en "bättre" lek. Samtidigt visar vår analys att Anna stöttar barnen och att barnen verkligen håller fokus och förstår vad leken handlar om. Analysen visar också hur Anna utvecklar leken med sandtårtorna. Därefter kommer Anna in på sin syn om vad som händer och vad hon försöker göra i själva leken.

Anna: jag försöker ju sätta ord på grejer liksom att vi bakar och ingredienser å a: såna eh: ger dom ord och sen också just de här att de här va din kaka så bakar jag en till henne sen hämtar en (.) hon får egna grejer och tar inte hans å de andra barnen där som (.) de vill ju bara rasa deras kakor och liksom också vad som är rätt och fel också att få in de i leken öh: så

När Anna förklarar vad som händer i leken, då fokuserar hon både på sina och barnens handlingar. I börjar berättar Anna att hon utvecklar leken genom att sätta ord på vad de gör. Vi tolkar det som att Anna genom att benämna innehåll i leken, använder sig av en kommunikativ strategi för att göra barnen uppmärksamma på vad det är de gör. Därefter agerar hon utifrån barnens handlingar. Hon tolkar flickans beteende som att hon också vill ha en kaka. Anna skyddar pojken sandtårta och samtidigt uppmärksammar flickans intresse av att delta i leken. Hon skapar förutsättningar för en gemensam lek genom att tillföra material och stötta flickan med att göra en tårta. Vidare säger Anna att genom att inte tillåta de andra barnen att rasa Tiffanys och Alvars sandtårter får barnen möjlighet att utveckla sin förståelse för vad som är rätt och vad som är fel. Detta kan man säga ligger mycket i linje med hur vi analyserat situationen (se tidigare).

6.2.2 Hur tolkar och motiverar förskollärarna deras roll i leken?

En av studiens frågeställningar handlar om hur förskollärarna tolkar och motiverar sitt deltagande när de aktivt deltar i barns lek. Förskollärarnas motivering presenteras i detta avsnitt.

Helena: Hälsningsleken och Mössmonstret

Hälsningsleken var en ny lek för barnen på avdelningen Månen. Den introducerades för barnen för första gång dagen observationen genomfördes. Hela barngruppen och avdelningens två förskollärare deltog.

Helena: jag tycker det är väldigt roligt att leka med barnen (.) och speciellt när det är någonting nytt och den här förväntan som man ser liksom i ögonen på dom när dom (.) när man säger att nu skall vi göra en liksom man (.) man skall gör de lite spännande

Helena motiverar sitt deltagande i leken utifrån både hennes och barnens perspektiv. Hon tycker att det är roligt att leka med barnen. Samtidigt menar hon att genom att skapa en lekfull atmosfär väcks barnens intresse och vilja att leka. Hon betonar att strategier såsom att skapa förväntan och spänning bidrar till meningsfulla aktiviteter. Detta kan bland annat tänkas ske genom att Helena ändrar tonläge, betonar verbala uttryck eller använder sig av kroppsspråk. Helena motiverar också sitt deltagande i mössmonsterleken. I sitt uttalande lyfter Helena återigen upp både sitt och barnens perspektiv.

Helena: men just de här att man är med barnen och leker helt enkelt (.) dom älskar ju de (.) vad man än gör (.) och den här leken är ju liksom bara att dom kommer själva. Har man en gång börjat så fortsätter dom ju (.) för dom (.) aa de är bara de att dom tycker de är roligt när vuxna leker (.) tror jag a: samtidigt så blir de ju att (.) som den här leken som vi hade ute här (.) där blir de ju barnen som leder men man är ändå kanske (.) tar över på något sätt när man väl kommer in i leken (.) för dom (.) här tar ju dom initiativet (.) å så kommer ju jag ju in i leken då och då vill dom att jag skall vara vissa grejer (.) dom vill att jag skall vara mössmonstret då och då får jag ju ta en ledande roll när jag blir mössmonster men de är dom ändå som startar leken

Vuxnas och barns deltagande i gemensamma lekar poängteras i Helenas förklaring. Hon framhåller ännu en gång, att leka med barnen är en meningsfull aktivitet för henne. Helena beskriver hur hon uppfattar att barnen känner när vuxna deltar i deras lek och säger att "dom älskar ju de" och att "dom tycker de är roligt när vuxna leker". Barnen tar initiativet och startar leken. De bjuder in henne och de börjar en välkänd, för alla, lek. Helena tar en ledande roll men

hon betonar att hon tilldelas rollen av barnen. Helenas svar kan tolkas som att hon väljer att delta i leken både för att hon tycker det är roligt och för att hon tar hänsyn till barnens önskan av att leka med henne.

Anna: Sandtårtan

I utdraget nedan motiverar Anna sitt deltagande i leken i sandlådan med Tiffany och Alvar. I utdraget från den observerade situationen kan vi se att Alvar viftar med sin spade för att få Annas uppmärksamhet.

Anna: för det var ju han som bjöd in till den lite å: kom och bad mig att jag skulle göra åt honom (.) så de va ju han som startade de lite grann (.) så de va inte att jag drog igång någonting utan denna gång va de han som satt där och ville ha hjälp (.) han tyckte de va jobbigt att fylla hela hinken (.) de tar ju tid och fylla en sån stor sak för dom här små (.) och just de att vända och få till de (.)

Anna berättar att hennes deltagande blev möjligt då Alvar ber henne om hjälp att fylla hinken med sand. Hon tolkar Alvars handling och menar att det är hans handling som utlöser leken denna gång. Vi kan utifrån den observerade situationen (se excerpt 3a) och Annas uttalande se att hon tolkar Alvars viftande med spaden som ett sätt att be henne om hjälp. Annas agerande tolkar vi som att hon är medveten om att Alvar är liten och inte har utvecklat sitt verbala språk och därför inte förväntar sig ett verbalt yttrande. Anna är närvarande och stöttar pojken genom att fysiskt hjälpa honom att fylla sand i hinken samt vända hinken upp och ned.

6.2.3 Vilka kommunikativa strategier berättar förskollärare att de använder när de deltar i barns lek?

Under transkriberingsprocessen insåg vi att förskollärarna använde flera olika kommunikativa strategier när de deltog i barnens lek. Fokus på analys av videoobservationerna ligger på interaktion mellan förskollärarna och barnen samt på de kommunikativa strategier som de använder. Vi ansåg att förskollärarnas syn på sina kommunikativa strategier skulle ge oss en helhetsbild av situationerna. Nedan presenteras förskollärarnas svar.

Helena: Hälsningsleken och Mössmonstret

Helena fick först kommentera sina kommunikativa strategier i *hälsningsleken*. Hennes svar är kort och koncist. Hon använde bara sin röst och sin fantasi.

Helena: man använder rösten man använder fantasin man använder (.) ja vad kan man använda mer e:: ja de handlar ju om rösten man kanske viskar (.) ja röst och fantasi helt enkelt

Vid *mössmonsterleken* anser Helena att hon inte strategiskt använder några kommunikativa strategier.

Helena: det är ju (.) det är väl en (.) en lek som är lite spännande vad som händer tror jag (.) å:: ta av mössan när det är kallt och man skall ha mössa på sig (.) bara det är ju en grej då och sen är de ju (.) a: det är roligt helt enkelt att busa. Så någon större strategi har jag inte där utan de är bara att man är med och leker och dom liksom fyller ju i vad man gör ibland så (.) det är ju hela kroppsspråket man gör. Man gör det spännande och man gör (.) liksom när man väl börjar komma in i leken då kan man ju inte sluta själv heller (.) a som pedagog måste du ha fantasi och våga bjuda på dig själv (.) det är inte fel

I det ovanstående citatet säger Helena först att hon inte har någon medveten strategi än att vara med i leken och busa tillsammans med barnen. Hon poängterar att det är själva leken som är rolig och hennes handlingar grundas i lekens väsen. Barnens handlingar tas upp och Helenas uttryck om att de "fyller ju i vad man gör ibland" kan tolkas som att hennes sätt att agera och kommunicera under lekens gång påverkas av barnen. Därefter berättar hon att hon använder kroppsspråk och fantasi för att skapa spänning. Helena betonar vikten av att pedagoger vågar bjuda på sig själva.

Anna: Sandtårtan

Nedan beskriver Anna de kommunikativa strategier hon använder under lekens gång i sandlådan.

Anna: jo men jag försöker ju liksom (.) vara väldigt glad å positiv å prata för de handlar ju mycket om att dom är små (.) även inspirera dom i hur man leker och inspirerar dom till nya saker och visar hur man kan leka med sand (.) dom har ju inte språket än (.) eh: så mycket verbalt (.) och jag försöker liksom bekräfta dom också så flickan här i fallet hon vill ju ha väldigt stort utrymme (.) och försöka liksom "men nu får du vänta" och försöka ge honom utrymme också så att han vill vara med (.) annars så hade ju han tröttnat och gått därifrån om jag bara hade pratat med henne (.) å: vara tydlig och försöka gestikulera för att förtydliga ännu mer när jag pratar å så där å i leken också försöka leka grejer som man tror att barnen kan ha varit med om (.) å ha en förståelse för (.) här känner jag att han är ju inte lika mycket me som hon är så honom får jag ju stötta ännu mer

Anna betonar att barnen är små och ännu inte har utvecklat det verbala språket, vilket gör att hon förtydligar det hon säger verbalt genom att gestikulera och använda gester. Hon lyfter också upp att barnen är små och inte har utvecklat sina lekkompetenser och därför stöttar hon dem genom att visa hur de kan leka med vissa saker, i detta fall med sand. Anna säger att hon försöker vara glad och positiv i situationen samt nämner hon att hon vill leka saker hon tror att barnen tidigare varit med om. Detta tolkar vi som att Anna vill bygga vidare på barnens tidigare erfarenheter. Annas medvetna val av lek kan tolkas som att hon utgår från Vygotskijs syn av begreppet *den närmaste proximala utvecklingszonen* (Säljö, 2014) och är införstådd med att det krävs vissa förkunskaper för att kunna lära sig något nytt. Här kan Anna ses som den mer kompetenta individen som stöttar barnen i leken. Flickan vill ha Annas fulla uppmärksamhet men Anna berättar att Alvar behöver mer stöd på grund av hans ålder. Av den anledningen behöver hon anpassa sina strategier och fokusera mer på honom. Vilket visar på att Anna har en tanke av att stödet hon ger barnen är individanpassat.

7 Diskussion

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare deltar i barns lek samt på vilket sätt de försöker stötta (eller inte) barns deltagande i gemensam lek. Ett andra delsyfte är att få förståelse för hur förskollärare motiverar sitt deltagande och de strategier de använder när de deltar i barns lek. I detta avsnitt kommer studiens viktigaste resultat sammanfattas och diskuteras i relation till teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning. Därefter diskuteras studiens resultat i relation till förskollärares yrkesutövning. Slutligen ges förslag på vidare forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen delas in i två avsnitt utefter studiens frågeställningar. I första avsnittet diskuteras de två första frågeställningarna nämligen hur förskollärare deltar i barns lek och vilka kommunikativa strategier förskollärare använder när de deltar i lek samt stöttar barns deltagande i lek. Resultaten relateras här till tidigare forskning samt belyses med hjälp av centrala begrepp inom det sociokulturella perspektivet som handlar om guidning, stöttning och appropriering. Vidare knyts resultaten till vad detta kan ge för möjligheter till lärande för barnen bland annat när det gäller lekförmågor och lekkompeteser. I det andra avsnittet diskuteras frågan om hur förskollärare tolkar och motiverar sitt deltagande och de kommunikativa strategierna de använder när de aktivt deltar i barns lek.

7.1.1 Hur deltar förskollärare i barns lek och vilka kommunikativa strategier använder de när de deltar i leken samt stöttar barns deltagande i lek?

Utgångspunkten för vår studie är det faktum att förskollärares aktiva roll i barns lek lyfts upp i den nya läroplanen (Skolverket, 2018) samtidigt som det finns studier vilka visar att förskollärare inte deltar så mycket i barns lek (se Devi, Fleeer & Li, 2018). I vårt resultat framgår att samtliga förskollärare, det vill säga både förskolläraren som jobbar i en yngrebarnsavdelning och förskolläraren som jobbar i en äldre barnsavdelning, ofta deltog aktivt i barns lek. Förskollärarna initierade vissa lekar, kom med förslag på nya lekar och bidrog med idéer om hur en redan påbörjad lek kan utvecklas. Våra exempel visar också på hur de tolkade och accepterade barnens lekinbjudningar. Sättet de två förskollärarna närmade sig barns lek kan kopplas till det deltagande och interagerande angreppssättet Løndal och Greve (2015) lyfter upp i sin studie. Enligt författarna innebär ett deltagande och interagerande sätt att lärare lyssnar in och tolkar barnens handlingar och intentioner. Utifrån detta träder lärare in samt deltar i barns lek.

Ett exempel om hur förskollärarna träder in i barns lek visas i excerpt 2a där tre flickor börjar skratta, dra och putta deras förskollärare. Helena tolkar flickornas handling som att de vill börja leka med henne och hon accepterar lekinbjudan. Ett annat exempel visas på småbarnsavdelningen där förskolläraren sitter med några barn i en sandlåda och där en pojke viftar med sin spade vilket Anna uppfattar som att han behöver hjälp. Pojkens handling byggs sedan på av förskolläraren som blir utgångspunkten för en ny lek där både Alvar och Anna deltar. I de observerade situationerna har förskollärarna varit lyhörda och responsiva, två egenskaper som enligt Fredriksson et al. (Skolforskningsinstitutet, 2019) anses viktiga när det gäller sättet förskollärare bemöter och stöttar barn i lek. Genom att ta hänsyn till barns perspektiv och intresse kan leken utvecklas utifrån barns villkor och avsikter. I två av de tre observerade leksituationerna var det barnen, som på olika sätt, bjöd in förskollärarna i deras lek

(se excerpt 2a och 3a). Förskollärarna tog hänsyn till barnens intresse och vilja att delta i gemensamma lekar. De avfärdade inte barnens lekinbjudningar och rollen de tog i leken varierade beroende på lekens innehåll.

Flera roller som förskollärare kan ta i barns lek lyfts upp i de vetenskapliga texter som redogörs för i denna studies tidigare forskningsdel. Förskollärare kan vara aktiva både när de är i leken och när de är utanför leken. Förskollärares positionering och val av roll, oavsett om de deltar aktivt i leken eller inte, kan påverka leken och barnens deltagande i den (Ashiabi, 2005). Vårt resultat visar att förskollärare tar olika roller. En roll som båda förskollärarna tog i de observerade situationerna är rollen av att regissera eller iscensätta. När förskollärare tar denna roll riktar de sitt fokus på att skapa de nödvändiga och avgörande förutsättningar som möjliggör lek (Ashiabi, 2005; Pramling et al., 2019; Skolforskningsinstitutet, 2019). Förskollärare kan regissera genom att planera tid och arrangera lekmiljöer. Helena och arbetslaget på avdelningen Månen jobbar aktivt med grupplekar och de planerar en lekförmiddag varje vecka där förskollärarna tillsammans med barnen deltar i grupplekar. Dessutom kan förskollärare regissera genom att utveckla ramar och regler för leken. Förskolläraren Anna utvecklar lekens ramar och innehåll när hon sitter i sandlådan med två barn genom att utveckla leken från en vanlig bygglek där barnen fyllde hinkar med sand till en fantasilek om tårtor och födelsedagar (se excerpt 3a och 3c). Hon visar också att det man byggt upp inte får rivas av någon annan och signalerar därmed regler för barn att förhålla sig till.

Fredriksson et al. (Skolforskningsinstitutet, 2019) skriver om att förskollärare kan stödja barnen i utvecklingen av deras sociala kompetenser genom lek och där de delar upp förskollärares handlingar i flera kategorier. Kategorin *delta* handlar om på vilka sätt förskollärare deltar i barns lek och delas i tre underkategorier, det vill säga närvara, guida och medla. *Guida* innebär att genom att delta i leken kan förskollärare stimulera leken på flera olika sätt. Denna studies resultat visar att rollen förskollärarna tar i våra exempel kan tolkas som guidning och kan vidare relateras till Rogoffs (1990) begrepp *guidat deltagande*. I den första analyserade leksituationen introducerades en ny lek (hälsningsleken) och där läraren stöttar och guidar barnen genom att noga övervaka och observera barnens handlingar samt instruera både enskilda barn och hela gruppen hur leken ska fortskrida (se excerpt 1a och 1b). Guidning kan också kopplas till hur förskollärare utvecklar en lek. I situationen med sandtårtan bygger förskolläraren vidare på barnens erfarenheter. Barnen startar leken som en bygglek men med hjälp av den vuxne utvecklas den till en fantasilek om att fylla år. På det sättet introducerar den vuxne hur lekar kan utvecklas och där barnen, genom att observera och aktivt delta, ges möjlighet att överta det vill säga *appropriera* dessa kulturella redskap (se Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014) eller lekaktiviteter för att i senare skede kunna leka utan den vuxne. Detta exempel kan också kopplas till begreppet *guidat deltagande* vilket innebär att den aktivt närvarande vuxne vägleder barnen med hjälp av instruktioner och strukturerade resurser (Rogoff, 1990; Kultti, 2012).

På detta sätt kan man knyta förskollärares stöttning och deltagande till hur det skapar förutsättningar för lärande. Björklund och Palmér (2019) påpekar i detta sammanhang att lärandet kan integreras i leken utan att leken förstörs eller avbryts. På vilket sätt leken kan påverkas beror vidare av förskollärares intentioner. I vårt resultat framgår det att när förskollärarna deltar i barns lek integrerar de lärandet utan att förstöra leken. Förskolläraren Anna jobbar i en småbarnsavdelning och betonar i intervjun att barnens ålder och brist på lekkompetenser leder till hennes handlingar som syftar till att lära dem leka. Detta kan kopplas till Knutsdotter Olofsson (2003) som hävdar att förskollärares aktiva roll i leken kan bidra till att barn utvecklar sina lekförmågor. Ett annat sorts lärande kan knytas till mer innehållsliga eller faktaliknande kunskap som när förskolläraren Helena, introducerar hälsningsleken, tar

tillfället i akt och frågar barnen om vad en hälsning är (se excerpt 1a). Denna handling kan ses som ett sätt att integrera lärandet i leken, men eftersom hennes fokus ligger främst på själva leken blir detta inte ett störande moment. Förskollärarnas handlingar påminner här om lekresponsiv undervisning, som beskrivs av Pramling & Wallerstedt (2019), vilket innebär att förskollärare och barn deltar i gemensamma aktiviteter och där en skiftning mellan *som om* (fantasilek) och *som är* (etablerad kunskap) sker utan att leken förstörs eller avbryts. På detta sätt kan förskollärare stötta barn både att lära sig leka nya lekar och utveckla sina kunskaper om verkligheten.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv handlar begreppet kommunikation om människors handlingar nämligen både språkliga yttranden och fysiska ageranden. Människan handlar på ett visst sätt för att kunna åstadkomma något och skickar signaler till de andra som i sin tur genom sitt agerande visar hur de har uppfattat avsändarens signaler och handlingar (Kultti, 2012; Tholander & Cekaite, 2015). Vår studies resultat grundas i en detaljerad analys av videosekvenserna som bidrog till att skapa en helhetsbild om de olika kommunikativa strategier de två observerande förskollärarna använde. Helena (se excerpt 1a och 1b) observerar och guidar barnen under lekens gång. Hon skapar ögonkontakt och stöttar de med hjälp av gester, viskningar, förtydliganden, instruktioner och bekräftelser. Barnen responderar och handlar utifrån sina egna tolkningar av hennes signaler. I våra exempel kan vi också se att förskollärarna i vissa fall behöver anpassa sina kommunikativa strategier som när Helena är på gården och leker *mössmonsterleken* (se excerpt 2b och 2c) med barnen. Helena anpassar både sina kroppsliga ageranden och verbala uttryck utifrån rollen hon tilldelas. Förskolläraren Anna anpassar sitt sätt att prata och agera till de små barnens ålder och förutsättningar bland annat genom att sätta ord på situationer, bygga på deras erfarenheter från födelsedagar och gestikulera för att öka barns förståelse.

7.1.2 Hur tolkar och motiverar förskollärare sitt deltagande när de aktivt deltar i barns lek?

Nedan diskuteras vår analys av de videostimulerade samtal med utgångspunkt i de situationer som har diskuterats ovan och där förskollärare fritt fick tolka och motivera sitt deltagande samt de kommunikativa strategier de använder när de aktivt deltar i barns lek. Vår studies resultat visar att förskollärarna tolkar och motiverar sitt deltagande på olika sätt. Anna jobbar i en yngrebarnsavdelning och hon lyfter upp barns ålder när hon förklarar och motiverar sitt deltagande i leken med sandtårtorna. Anna menar att barnen inte har mycket erfarenhet av att leka fantasilekar samt att de inte har ett utvecklat språk som kan bidra till deltagande i mer aktiva och komplexa lekar. Av dessa anledningar väljer hon att stötta och guida de två barnen under hela lekens gång. Hennes roll i leken ger barnen möjlighet att skapa en gemensam förståelse och därmed uppnå intersubjektivitet. Som tidigare nämnts kan detta kopplas till ett av de centrala begreppen inom det sociokulturella perspektivet, nämligen *den närmaste proximala utvecklingszonen* (Säljö, 2014). Barnen, Tiffany och Alvar, har utvecklat vissa lekförmågor men deras lekkompetenser är inte tillräckliga för att kunna delta i komplicerade fantasilekar. Med stöd och vägledning av den mer kompetenta vuxne klarar de av leken med sandtårtor och födelsedagar. Lenas motivering kan också kopplas till Löfdahl (2004) som skriver att barns kommunikativa förmågor är av stor vikt när det gäller deras deltagande i lekar. Barnen är ett och ett halv respektive tre år gamla och deras begränsade språkliga förmågor kan påverka leken. Samtidigt visar de upp flera ickeverbala kompetenser och förmåga till förståelse. Barnen skapar till exempel ögonkontakt och använder gester och kroppsspråk för att visa att de

förstår vad som händer i leken (se excerpt 3a, 3b och 3c). Anna stöttar barnen i att kommunicera och på detta sätt möjliggör hon barnens aktiva deltagande i leken. När Anna tittade på videosekvensen fokuserade hon på att hon blev distraherad under lekens gång för att hon var tvungen att ha uppsikt över flera barn eftersom det inte fanns mycket personal ute på gården. Hon betonar att leken skulle kunna ha blivit ”bättre” om hon hade möjlighet att koncentrera sig på bara dessa två barn. Detta kan kopplas till forskning som visar att leken och förskollärares deltagande i den kan påverkas av dagliga rutiner (se Tigistu Weldemarian, 2014). Samtidigt visar vår analys att i situationen med sandtårtan har deltagarna ett gemensamt fokus och det nära samspelet mellan Anna och barnen gör att barnens deltagande stöttas och att leken utvecklas, vilket på ett sätt motsäger förskollärares självutvärdering.

Båda förskollärarna lyfter fram att vuxnas deltagande i barns lek är viktig och att lek i sig bör ses som en meningsfull aktivitet både för barnen och vuxna. Förskollärare Helena motiverar till exempel hennes val av att leka med barnen med att både hon och barnen tycker att det är roligt att leka tillsammans. Förskollärarna motiverar vidare sin roll i barns lek både utifrån deras perspektiv och utifrån barns perspektiv, som att deras aktiva roll i leken kan ses som avgörande för yngre barns deltagande. Tullgren (2003) visar i sin studie att barnens deltagande, lekens innehåll samt ramar och regler för leken styrs av vuxna. Dessutom visar Tullgrens studie på att lärare snarare övervakar lek och styr lek mot ett ”lugnare” innehåll, familjelekar och lekar där den goda kommunikationen råder. De leksituationer som utgör vårt empiriska material är en grupplek, en bygg/fantasilek och en tafattlek ute på gården. I studieresultatet framgår att förskollärarna går in i leken även om leken kan ses som mer fysisk och förmodligen ”vild”, exempelvis *mössmonsterleken*. Detta visar hur kontexten spelar roll för vuxnas syn på lek, vilken sorts lekklimat och lekrelationer som råder mellan vuxna och barn (se även Pramling Samuelsson & Fler, 2009). Man skulle kunna påstå att de två förskollärarna har skapat ett positivt lekklimat som uppmuntrar till lek, vilket visas i att barn både sätter igång lekar och bjuder in vuxna samt att barn deltar aktivt i lekar som förskollärare initierar.

7.2 Studiens relevans för förskollärares yrkesutövning

Syftet med vår studie var att undersöka förskollärares deltagande i barns lek och på vilket sätt de försöker stötta (eller inte) barns deltagande i gemensam lek. Vi anser att studiens resultat är relevant för förskollärares yrkesutövning. Förskollärares ansvar lyfts upp och betonas i den nya läroplanen (Skolverket, 2018). Det är förskollärares uppdrag att skapa en verksamhet där alla barn får möjlighet att lära sig och utvecklas utifrån egna behov och förutsättningar. Att studera hur förskollärare deltar, agerar och stöttar barn i deras lek kan argumenteras för utifrån att lek är ett vanligt förekommande fenomen som både de vuxna och barnen i förskolan kommer i kontakt med dagligen. När förskollärare deltar i barns lek kan de genom stöttning och guidning hjälpa barnen utveckla sina sociala förmågor, lekkompetenser, kommunikativa strategier och kunskaper (Skolforskningsinstitut, 2019; Løndal och Greve, 2015; Knutsdotter Olofsson 2003). Vårt studieresultat visar vidare att när förskollärare är aktiva i leken kan både enskilda barn och barn i grupp stöttas till utökat deltagande. Både vår egen erfarenhet och tidigare forskning (se Devi, Fler & Li, 2018) visar dock att förskollärare och andra vuxna inom förskoleverksamheten ofta väljer att inte delta i barns lek. Det kan finnas olika anledningar till detta. Det kan till exempel handla om att inte störa barns lek, om att barnen själva vill eller antas vilja leka i fred, om svårigheter att som vuxen leka på barnens villkor eller om att prioritera andra arbetsuppgifter.

Enligt läroplanen (Skolverket, 2018) bör verksamma inom förskolan ta hänsyn till barns intresse. I vårt studieresultat framgår det att barn är väldigt intresserade av att leka med de vuxna och det kan handla om att initiera en lek och bjuda in förskollärarna, delta i en gemensam lek eller be om stöd så leken kan fortskrida. De två observerade förskollärarna är lyhörda och responsiva och de har skapat ett lekklimat där alla, vuxna och barn, kan delta utifrån egna förutsättningar. Både barnen och förskollärarna betraktar gemensamma lekar som meningsfulla och givande. Vi anser att det är av stor vikt att som förskollärare reflektera över egna föreställningar och pedagogiska ställningstaganden när det gäller vår egen roll och deltagande i barns lek.

7.3 Förslag på vidare forskning

Resultatet från vår studie visar att de två deltagande förskollärarna aktivt deltar i och stöttar barns deltagande i lek. Det näranalyserade samspel i några få exempel på två förskolor visar hur detta stöttande kan gå till. Det kan tänkas relevant att göra vidare studier som undersöker ett större antal förskolor och förskollärare för att kunna kartlägga hur mycket och på vilket sätt de deltar samt på vilket sätt de försöker stötta barns deltagande i lek. Vår studie har direktiven i den nya läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) som utgångspunkt, där förskollärares aktiva roll i barns lek betonas. Under arbetet med denna studie har vi kommit i kontakt med mycket forskning om både lek och förskollärares deltagande. Vi insåg att det inte finns mycket forskning om hur förskollärare tagit till sig de nya direktiven. Tiden då vår studie utfördes var fyra månader efter att den nya läroplanen trädde i kraft, vilket kan ses som en bidragande faktor till att det inte har gjorts studier med syfte att belysa hur förskollärare tolkar sitt deltagande i leken utifrån direktiven i den nya läroplanen. Samtidigt som det naturligtvis finns tidigare studier om hur lärare deltar i barns lek. Forskning visar hur deltagande kan variera och att deltagandet också kan utebli och det kan ses som viktigt att visa på ytterligare exempel hur lärare kan närma sig och delta i barns lek som bidrar till lärande.

8 Referenser

- Ashiabi, G. (2005). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207. doi: 10.1007/s10643-007-0165-8
- Björklund, C. & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och undervisningens målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 64-85. Hämtad från https://forskul.se/wp-content/uploads/2019/03/ForskUL_vol7_nr1_2019_s64-85.pdf
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Devi, A, Fleer, M. & Li, L. (2018) 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311, doi: [10.1080/09669760.2018.1452720](https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720)
- Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder* (s.114-127). Stockholm: Liber.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Jensen, M. (2013). *Lekteorier*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). *"Att lära är nästan som att leka": lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan: utveckling, lärande, socialisation*. Malmö: Liber.
- Johnson, J.E., Christie, J.F. & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Kinthead-Clark, Z. (2019). Exploring children's play in early years learning environments; what are the factors that shape children's play in the classroom? *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 177 –189. <https://doi.org/10.1177/1476718X19849251>
- Karlsson, M. (2014). Perspektiv på förskolan i examensarbeten. I Löfdahl, A. Hjalmarsson, M. och Franzén, K. (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 12-21). Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Knutsdotter Olofsson, B. (1996). *De små mästarna: om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS.

- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 321). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea_2077_29219_1.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerlöf, P. (2016). *Musical play: children interacting with and around music technology*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 385). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/41656/1/gupea_2077_41656_1.pdf
- Logue, M.E., & Detour, A. (2011). "You Be the Bad Guy": A New Role for Teachers in Supporting Children's Dramatic Play. *Early Childhood Research and Practice*. 13(1), 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931230.pdf>
- Löfdahl Hultman, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar: mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Løndal, K. & Greve, A. (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 461-479. 479. doi 10.1007/s13158-015-0142-0
- Mauritzson, U. & Säljö, R. (2003). Ja vill va Simba å du ä Nala. Barns kommunikation och koordination av perspektiv i lek. I Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (red.). *Förskolan: barns första skola!* (159-197). Lund: Studentlitteratur.
- Ohlson, L. (2011). *Pedagogiskt ledarskap*. Stockholm: Liber.
- Pomerantz, A. (2005). Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices. I Molder, H.T. & Potter, J. (red.), *Conversation and Cognition* [Elektronisk resurs]. Cambridge: Cambridge University Press
- Pramling, N. & Wallerstedt C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7-22 https://forskul.se/wp-content/uploads/2019/03/ForskUL_vol7_nr1_2019_s7-22.pdf
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education* [Elektronisk resurs]. Springer.
- Pramling Samuelsson, I & Fleeer, M. (2009). *Play and Learning in Early Childhood Settings International Perspectives*. Dordrecht: Springer Netherlands
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder* (s.220-234). Stockholm: Liber.

- Riddersporre, B. & Persson, S. (red.) (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & kultur.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm.
- Skolforskningsinstitutet (2019). *Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor: undervisning i förskolan*. [Solna]: Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket. (rev. 2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (rev. 2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (rev. 2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Svenning, B. (2011). *Vad berättas om mig?: barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att desinga ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, U., Säljö, R. & Liberg, C., (red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s. 251-307). Stockholm: Natur & Kultur.
- Tellgren, B. (2004). *Förskolan som mötesplats: barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal*. (Licentiatavhandling, Licentiatavhandlingar vid Pedagogiska institutionen, , Örebro universitet, 2). Örebro : Örebro universitet. Tillgänglig: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:134736/FULLTEXT01.pdf>
- Theobald, M. (2012). Video-stimulated accounts: Young children accounting for interactional matters in front of peers. *Journal of early childhood research* 10(1), 32-50. <https://doi.org/10.1177/1476718X11402445>
- Tholander, M & Cekaite, A (2015). Konversationsanalys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 194-215). Stockholm: Liber.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 256-275). Stockholm: Liber.
- Tigistu Weldemariam, K. (2014). Cautionary Tales on Interrupting Children's Play: A Study from Sweden, *Childhood Education*, 90(4), 265-271, doi: 10.1080/00094056.2014.935692
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences, 10). Malmö:

Läroplanen för lärutbildningen Malmö högskola. Tillgänglig:

http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7828/valreglerade_friheten.pdf

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.

van Oers, B. (2014). Cultural-Historical Perspectives on Play: Central Ideas. I Brooker, L. Blaise, M. & Edwards, S. (Red.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (s.56–66). London: Sage.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Öhman, M. (2003). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber AB.

Öhman, M. (2011). *Det viktigaste är att få leka!*. Stockholm: Liber.

9 Bilagor

9.1 Bilaga 1 Informationsbrev



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Göteborg 05.11.19

Hejsan!

Vi är två studenter som heter Sarah Mattila och Angeliki Marini som studerar till förskollärare vid Göteborgs universitet. Vi läser nu vår sjätte termin och det innebär att vi kommer att skriva vår kandidatuppsats under november och december.

I den nya läroplanen som trädde i kraft juli 2019 lyfts lekens betydelse för barns utveckling och lärande samtidigt som förskollärares roll i relation till barns lek för första gången betonas i ett av förskolans styrdokument. Forskningen visar att det finns flera roller som förskollärare tar i leksituationer och vi är intresserade att undersöka vilka roller förskollärare tar i barns lek.

Studien utgår från en kvalitativ ansats och metoden som har valts är individuella intervjuer med förskollärare och deras syn på sin roll i lek samt observationer där pedagoger går in i barns lek. Intervjuerna kommer att bygga på videosekvenserna från observationerna. Valet av metod baseras på att syftet med studien är att undersöka förskollärares egna ställningstaganden kring barns lek. Observationer av barns lek och pedagogens roll i leken kommer att genomföras med hjälp av förskolans videoutrustning. Intervjuerna och observationerna kommer att bilda vårt empiriska material. Av denna anledning kommer intervjuerna att ljudinspelas och transkriberas. Allt material kommer att aidentifieras och ingen information kommer att offentliggöras kring deltagarnas identitet. De filmade observationerna kommer inte att lämna förskolans verksamhet.

Deltagande i studien är frivilligt och deltagarna kommer att skriva under en samtyckesblankett i samband med intervjutillfället. Samtyckesblanketten är inte bindande och deltagarna har rätt att avbryta när som helst utan att behöva förklara anledningen.

Namnteckning:

Datum:

Med vänliga hälsningar
Sarah Mattila & Angeliki Marini

Kontaktuppgifter:
Sarah Mattila
Mobil: 0704-284889
Email: gusssarahma@student.gu.se
Angeliki Marini
Mobil: 0729-392719
Email: gusmaranam@student.gu.se

Handledare:
Magnus Karlsson
Göteborgs universitet
Telefonnummer: 031-7862064
Email: magnus.karlsson@ped.gu.se

9.2 Bilaga 2 Samtyckesblankett



GÖTEBORGS UNIVERSITET
UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA FAKULTETEN

Till föräldrar på avdelning

Vi heter Sarah och Angeliki och utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier. I den nya läroplanen som trädde i kraft juli 2019 lyfts lekens betydelse för barns utveckling och lärande samtidigt som förskollärares roll i relation till barns lek för första gången betonas i ett av förskolans styrdokument. Forskningen visar att det finns flera roller som förskollärare tar i leksituationer och vi är intresserade att undersöka vilka roller förskollärare tar i barns lek. I vårt arbete är vi därför intresserade av att undersöka förskollärares roll och delaktighet i barns lek vilket är relevant för oss i vårt kommande yrke.

Vi kommer att genomföra videoobservationer av leksituationer med barnen på förskolan och där de vuxna engagerar sig på olika sätt. Vi kommer även genomföra intervjuer med pedagogerna.

Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i vår datainsamling. Alla barn kommer att garanteras konfidentialitet. Detta innebär att förskolan, barnen och pedagogerna som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskiljas i undersökningen. Vilken stad eller stadsdel undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen. Vi kommer använda förskolans egen inspelningsutrustning (Ipad) och materialet kommer inte att lämna förskolan och kommer bara ses av oss och den förskolläraren som är delaktig i leksituationen för att kommentera sitt eget handlande.

I enlighet med de etiska regler som gäller, är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

vårdnadshavares underskrift/er, barnets namn

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

Med vänliga hälsningar

Sarah Mattila

Mobil: 0704-284889

Email: gussarahma@student.gu.se

Angeliki Marini

Mobil: 0729-392719

Email: gusmaranam@student.gu.se

Handledare för undersökningen är Magnus Karlsson. (Fil. Dr; Universitetsadjunkt),
magnus.karlsson@ped.gu.se

Kursansvarig lärare: Anette Hellman

Anette Hellman FD/ Ph.D.

Inst. för pedagogik, kommunikation och lärande /

Dept of Education, Communication and Learning

Göteborgs Universitet / University of Gothenburg

Box 300

SE-405 30 Göteborg/Gothenburg, Sweden

Tel/Phone: +46(0)31 786 2173

E-mail: anette.hellman@ped. gu.se

9.3 Bilaga 3 Transkriptionskonventioner

Transkriptionskonventioner inom CA (Conversation Analysis) (se Tholander, & Cekaite, 2015, s.198).

ORD	Högljutt tal
°ord°	Tyst tal
↑ord	Stigande intonation
”ord”	Rapporterat/återgivet tal/text
O:rd	Utdraget ljud; ju fler kolon, desto längre
(.)	Mikropaus, 0,4 sekunder eller mindre
((ord))	Beskrivning av ytterligare relevant information
<u>Ord</u>	Betonad stavelse eller betonat ord