



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Våren 2012

Läroarbilden

”Den vuxnes roll är att lyfta leken en dimension eller bara observera”

En fenomenografisk studie om förskollärares erfarenhet av deltagandet i leken

Författare
Kamilla Arntzen
Jennie Hallberg

Handledare
Charlotte Tullgren

www.hkr.se

”Den vuxnes roll är att lyfta leken en dimension eller bara observera”

En fenomenografisk studie om förskollärares erfارande av deltagandet i leken

Abstract

Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare erfار deltagandet i leken i förskolan. Forskningsfrågorna som studien utgår från är: *Hur erfار förskollärare deltagandet i leken?* och *Hur erfar förskollärare svårigheter och möjligheter med deltagandet i leken?*

Bearbetningen av insamlad data är inspirerad av ett fenomenografiskt perspektiv, där förskollärarna ges möjlighet att berätta fritt om erfارandet kring deltagandet i leken. Intervjuerna är därför av kvalitativ karaktär.

Det framkommer i resultatet att förskollärare ser på sin roll kring leken på olika sätt, som *observatör, tillförare* och *medlekare*. Några förskollärare belyser *svårigheter* med deltagandet, till exempel tidsbrist.

I analysen visas de kvalitativa skillnaderna mellan förskollärarnas erfارande av deltagandet i leken. I den hierarkiska triangel som presenteras i resultatet och analysen visas de kvalitativa skilda kategorierna, där den mest komplexa kategorin innefattar pedagogers erfارande om rollen som medlekare och i den mest basala kategorin visas pedagogers erfارande om att det finns svårigheter med deltagandet i leken.

Generellt kan det urskiljas av resultatet att förskollärarna är väl medvetna om nyare forskning som säger att deltagandet i leken på barns villkor är av stor betydelse. Dock påverkas deltagandet av många faktorer i det pedagogiska arbetet.

Ämnesord:

Fenomenografi, förskollärare, lek i förskolan, deltagare.

Förord

Vi vill först och främst rikta ett stort tack till förskollärarna som deltog i vår studie, tack för att ni gjorde studien möjlig att genomföra. Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare, Charlotte Tullgren, för all den tid hon har lagt ner på vår studie, och hennes stöd genom hela processen. Vi riktar även ett stort tack till Eva Arntzen som har varit till stor hjälp, när det gäller korrekturläsningen samt upplägget av studien, tusen tack för all hjälp. Tack till familj och vänner som har stått ut med oss under den här tiden.

Slutligen vill vi tacka varandra för ett utmärkt samarbete och för att vi under studiens gång har funnits där och stöttat varandra, i vått och torrt.

Sölvesborg, 2012-05-19

Kamilla Arntzen och Jennie Hallberg.

*Barnen leker. När de leker ekar
livets egen låt i deras lekar.
Gäll och yster eller dystert dov
ljuder den så länge den får lov.
Allt de tror och vet om verkligheten
gör de lek av. Det är märkligheten.
Vuxna tror att lek är tidsfördriv.
De har fel i detta. Lek är liv.
(Signaturen Kajenn)*

Innehåll

1 Inledning	5
1.1 Syfte och forskningsfrågor	5
1.2 Relevans för utbildningsvetenskapen	6
2 Forskningsbakgrund	7
2.1 Definition av lek.....	7
2.2 Lekpedagogik.....	8
2.2.1 Lekens egenvärde	9
2.2.2 Lek som metod för lärande.....	10
2.3 Vuxnas förhållningssätt till leken.....	11
2.3.1 Möjligheter med deltagande i leken.....	13
2.4 Svårigheter med deltagande i leken	15
2.4.1 Faktorer som stör leken.....	16
3 Metod	18
3.1 Teoretisk utgångspunkt - fenomenografi	18
3.2 Urval och undersökningsgrupp	20
3.3 Genomförande	20
3.4 Forskningsetiska ställningstaganden	21
3.5 Bearbetning och analys	22
3.6 Metodkritik.....	22
4 Resultat och analys	24
4.1 Svårigheter med deltagande i leken	24
4.2 Förskolläraren som observatör till leken	27
4.3 Förskolläraren som tillförare till leken.....	28
4.4 Förskolläraren som medlekare i leken	32
4.5 Slutsatser	34
4.5.1 Deltagandet i leken.....	34
4.5.2 Svårigheter och möjligheter med deltagandet	35
5 Resultatdiskussion	36
5.1 Vad förskollärarna gör när de inte deltar i leken.....	36
5.2 Två olika sätt att delta i leken.....	37
5.3 Frånvaro av medlekare i leken	38
5.4 Slutord	38
5.5 Förslag till fortsatt forskning.....	39
6 Sammanfattning	40
Referenslista	41
Bilaga 1 – Brev till förskollärarna som deltog i studien	43
Bilaga 2 – Intervjuguide	44

1 Inledning

Den här studien fokuserar på förskollärares erfarenheter av deltagandet i leken och tar sin utgångspunkt i de förtydligade riktlinjer över lekens betydelse som fastställts i den reviderade läroplanen för förskola, *Lpfö98* (Skolverket, 2010). ”Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan” (Skolverket 2010, s. 6). Citatet ur läroplanen pekar på att förskollärare ska använda leken medvetet för att bidra till barns lärande och utveckling. Hur förskollärarna ska arbeta för att uppnå detta ges det inte någon tydligare förklaring på. Det kan därför tolkas fritt i hur de ska förhålla sig till leken och förskollärares egen syn och egna erfarenheter påverkar därför i hög grad både hur de själva förhåller sig till leken men även synen på det lekande, lärande barnet.

Traditionellt har leken varit barnens ensak i svensk förskola. Personalen har passat på att göra annat när barnen har så kallad fri lek. Sedan långt tillbaka har det ansetts som felaktigt, ja förkastligt att gå med i barnens fria lekar. Att pedagogerna nu aktivt deltar i lekande på barnens villkor är en revolution inom förskolemetodiken (Knuttdotter Olofsson 1996, s. 177).

Föreliggande studie är betydelsefull för att synliggöra om det har skett en revolution inom förskoledidaktiken, om synen på deltagandet i barnens fria lekar har förändrats, eller om det fortfarande anses negativt att vara med och delta i den fria leken. Om förskollärare väljer att delta i barnens fria lek, är det intressant att se om de samtidigt väljer att respektera lekens egenvärde för barnen, eller om de väljer att styra leken mot något specifikt lärandeobjekt. Tullgren (2004) belyser olika hinder med pedagogiskt deltagande i barns lek. När förskollärare väljer en deltagarroll i leken regleras oftast det obehagliga innehållet bort, barn får inte längre leka sin lek. Det är därför viktigt att tänka efter vilket syfte förskollärarna har när de går in och styr leken.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare erfar förhållningssättet till leken i förskolan. Utgångspunkten är det fenomenografiska perspektivet, där förskollärarnas uppfattningar och erfarenheter kommer att ligga i fokus.

- Hur erfar förskollärare deltagandet i leken?
- Hur erfar förskollärare svårigheter och möjligheter med deltagandet i leken?

1.2 Relevans för utbildningsvetenskapen

Mårdsjös (2005) studie utgick från yrkesverksamma pedagoger i vidareutbildning och deras erfarenheter av delaktighet i barns lärande. Som utgångspunkt används den fenomenografiska forskningsansatsen, för att synliggöra olika uppfattningar av lärande. Studien bestod av 14 förskollärare och en utbildad fritidspedagog. Tre metoder utgjorde grunden för resultatet, dessa tre är: intervjuer, egna anteckningar under filmsekvens och egna sammanfattande reflektioner av lärandet. Resultatet visar att pedagogerna uppfattar att de är delaktiga i barns lärande genom att bemöta barns intresse och utmana dem vidare. Pedagogerna i studien anser sig vara delaktiga i lärandet genom att vara lyhörda för barnen och deras omvärld. De beskriver barns lekar som vardagssituationer för lärande och såg sitt uppdrag som pedagog att ge stimulans och stödja barns lekar. De ansågs sig även vara delaktiga i barns lärande när de ställer frågor till barnen om lekens innehåll.

Trots forskning om lekens betydelse för lärande så har Hjorts (1996) intervjustudie om hur barn uppfattar sin lek visar att barnen uttalar att de är missnöjda över hur pedagogerna förhåller sig till leken. Uppfattningen är att pedagogerna avbryter leken för andra aktiviteter och rutiner. Barnen upplevde att när de behövde hjälp för att fortsätta med sin lek gav inte pedagogerna det rätta stödet. Resultatet visar hur barn beskriver att pedagogerna ingrep i leken utan att veta deras mål och normer med leken. Vidare berättade barnen hur pedagogerna tog bort barn från leken som var önskade och tvingade in barn som hade svårigheter med leksignalerna, vilket barnen tyckte mindre om. Genom en undersökning om förskollärares erfarenheten om förhållningssättet till leken och de svårigheter och möjligheter som kan finnas, är därför av intresse.

2 Forskningsbakgrund

I kapitel två presenteras forskning och litteratur som relateras till lek och pedagogers förhållningssätt till leken. För att få en inblick i vad lek är behandlas först litteratur som beskriver en definition av leken och fortsätter sedan med pedagogers ansvar samt pedagogers egen roll i förhållande till leken. I forskningsbakgrunden används pedagoger som en konsekvent benämning och innefattar de som utför det pedagogiska arbetet i förskolan och med barn menas de barn som är i åldern 0-6. Sökningar i sökmotorn Libris gjordes, på bland annat orden lek, vuxnas deltagande, fri lek och lek i förskolan, för att få fram relevant litteratur för studien.

2.1 Definition av lek

En gemensam definition över leken är oklar, då lek omfattar allt som barn gör. Därför bör det tänkas över hur begreppet lek används, då lek är det barn anser är lek, det är lite av ett förhållningssätt (Knutsdotter Olofsson, 1996). Lillemyr (1990) menar vidare att forskare har svårt att komma överens över en gemensam definition av begreppet lek. Vuxna och barn ser inte på leken på samma sätt, men leken kan också skilja sig åt mellan två barn. Det som är lek för ett barn, behöver inte vara lek för ett annat barn. Något som inte går att särskilja från leken är ”som-om” - karaktären, som innebär att allt kan ske i leken. Barnen låtsas som om att de är någon annan i leken eller att någon sak förestället något annat än vad det egentligen är. Fagerli, Lillemyr och Söbstad (2001) hävdar att tidigare har olika forskare gjort ett tappert försök att förklara lek genom flera dimensioner. En modell med flera dimensioner har presenterats av Joseph Levy (i Fagerli, Lillemyr & Söbstad, 2001), där den första dimensionen är leken som är motiverad inifrån barnen. Barnet behöver ingen motivation utifrån för att vilja leka, utan leker av egen drivkraft. Den andra är barn som bortser från verkligheten när de befinner sig i leken och är i en fantasibubbla, då leken är på låtsas vågar barn överskrida normer och regler. Den tredje är barn som skapar egna regler och bestämmer över sin egen lek. De reglerar innehåll och utformning och kan gå in och ur leken hur de vill. Den fjärde är socialiseringsprocessen i leken där barn samspekar och för en dialog med andra barn när de leker.

Leken är en fullständig aktivitet för barn och är barns egen vilket är en grund i förskolepedagogiken att utgå från. ”Leken är kanske människans första självständiga och självstyrda verksamhet, och barn leker därför att, de själva har lust” (Fagerli, Lillemyr & Söbstad 2001, s. 18).

Intresset för leken är nära intresset att leva, där olika lekar hjälper till att stärka immunförsvaret (Fagerli, Lillemyr och Söbstad, 2001).

Pedagoger förväntas se till att leken står i fokus i verksamheten. Leken bör vara ett grundläggande arbetsområde i det vardagliga arbetet, då leken ingår i barns liv och engagerar dem fullt ut. Fagerli, Lillemyr och Söbstad (2001) pekar på att både föräldrar och pedagoger anser att leken är betydelsefull för barnen och därför bör leken ges en huvudstation i förskolan.

2.2 Lekpedagogik

Lekpedagogik utgår från pedagoger som bör tillgodose leken med material, ge barnen nya idéer att utforma lekens innehåll och struktur. Pedagogers förväntas vara medlekare i leken ur barnens perspektiv. Barnen bör ges tid för lek och möjlighet att uttrycka sin fantasi. Vidare bör barn själva ges möjligheter att konstruera nytt material till leken, som i sin tur kan stimulera barnens praktiska sida. Lekpedagogik består av pedagoger som ser till barnens intressen och behov i leken (Knutsdotter Olofsson, 1993).

Det går inte i förväg planera om man ska utgå från den fria lekens pedagogik, för det är barnens initiativ som styr, det går dock att planera början av själva introduktionen (Knutsdotter Olofsson, 1996). Vidare menar Ekelund (2009) att som utgångspunkt för ett lekpedagogiskt arbete kan pedagoger använda sig av en berättelse, antingen genom att läsa upp en berättelse, låta barnen skriva en berättelse själva eller genom att spela upp en teater med berättelsen. En berättelse kan göra att barn tillägnar sig nya begrepp och ord som de sedan har användning av i leken. Den vuxenstyrda delen av arbetet blir att introducera berättelsen. Sedan kan pedagogerna arbeta vidare utifrån barnens frågor och intressen. Genom användning av berättelser till exempel Hans och Greta kan en grund skapas för leken, utifrån gemensamma erfarenheter om någonting. Gemensamma erfarenheter skapar möjlighet för diskussion och socialt samspel. Detta belyser även Lindqvists (1995) forskningsrapport som handlar om estetikens påverkan på barns lek. De estetiska medlen som fokuseras är i synnerhet drama och litteratur. I resultatet visar det sig att det som var mest betydelsefullt för barnens lekvärld var när pedagogerna dramatiserade olika roller och läste en berättelse, som sedan barnen använde när de byggde upp sitt innehåll till leken.

2.2.1 Lekens egenvärde

Egenvärdet för leken kan glömmas bort när den används i ett pedagogiskt sammanhang. Le-ken har ett högre värde utöver det pedagogiska värdet och leken för barn, är ett sätt att uttrycka sina behov och funderingar om omvärlden på många olika sätt. För barn används leken som ett sätt att lära och leva och har visats sig ha olika användningar för vuxna och barn (Fagerli, Lillemyr & Söbstad, 2001). Det är vuxna som skiljer på lek och lärande, inte barn. Barn är inte medvetna om att de lär sig när de leker utan de leker för att det är roligt och meningsfullt. Pedagogerna i förskolan skiljer på begreppen fri lek och styrd lek, vilket inte barn upplever som någon skillnad, då lek är lek för barn (Lillemyr, 2002).

Löfdahl (2002) har forskat om hur barn upplever sin lek, utifrån de sociala och kulturella dimensionerna i leken som teoretisk utgångspunkt. Metoden som valdes var att observera två olika förskoleavdelningar. Studiens fokus var att observera innehållet i lekarna och samspelet mellan barn samt de yttre faktorer som kan spela roll. Resultatet visar hur barn uppfattar leken som här och nu, innehållet utformas av barnen just för stunden och ändras kontinuerligt. Resultatet visar även hur barn skapar innehåll och struktur utifrån gemensamma erfarenheter. I leken använder barnen sina egna erfarenheter och flätar samman dem med andras erfarenheter för att skapa nytt fantasirikt innehåll. Barn försöker hela tiden skapa sammanhang och helhetsperspektiv i leken.

Barnen ger uttryck för att lekens sociala, emotionella, materiella och innehållsmässiga delar hänger samman i det barn upplever som helheter (Löfdahl 2002, s. 86).

Om pedagoger ska kunna gå in i leken på barns villkor, utan att försöka styra leken åt något specifikt håll krävs det att pedagoger sätter sig in i barns tolkningar av leken och vad lekens förutsättningar innebär för dem. Det är viktigt att pedagoger respekterar lekens egenvärde och lekens betydelse för barn (Löfdahl, 2002).

Granberg (2003) hävdar att leken inte kan användas som en inlärningsmetod, ingen är tvingad till lek och leken är inte heller någon form av undervisning. Vidare anser Granberg (2003) att leken varken styrs av vuxna eller barn och den har heller inga regler eller tidslängd, leken startar inte vid något mål för att ta sig vidare till nästa och leken är inte heller en aktivitet som barnen har bestämt att de vill göra, lek är lek. Leken skapar en egen värld skild från verkligheten och barn kan komma och gå som de vill utan att tappa lekens ursprung. I leken blir barn

tillfredsställda, får lust och glädje, motivet och målet är samma sak, det är leken i sig som är målet. När pedagoger finns tillhands kan de fungera som stöttare för varje barn och hjälpa till vid svårigheter. När leken avslutas av pedagoger av någon anledning kan barn reagera på olika sätt, de kan gå där ifrån och inte bry sig medan andra blir helt upprivna av att leken avblåses, vilket kan visa att leken har en stor betydelse för barn (Granberg, 2003).

2.2.2 Lek som metod för lärande

Meningsskapande är ett centralt begrepp när det gäller lek och lärande, både från barnens och pedagogers perspektiv. Lek och lärande är en stor del av barnens livsvärldar. Barns livsvärldar bygger på deras stil och erfarenheter i olika kontexter (sammanhang) och dessa utgör en stor byggsten i barns lek och lärande (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Pramling, Samuelsson och Asplund, Carlsson (2003) menar att leken ofta används som ett redskap för lärande. Vidare anser Lillemyr (2002) för att leken ska kunna utgöra en metod för lärande är experimenterande en angelägen aspekt. Pedagoger kan därför använda experiment i barns genuina lek vilket resulterar i en ny syn på undervisning i förskolan. Rosenqvist (2000) studerade begreppet undervisning i förskolan och hur detta uppfattades av lärarstuderande, i form av intervjuer. Resultatet visar hur förskollärarstuderande har svårt att diskutera om undervisning i förskolan, de valde hellre begreppet inläring. Vidare framkommer det i Rosenqvists (2000) studie att förskollärarstuderande menar att ”undervisning i förskolan är lärarens reflekterande handlingar i bland annat lek. Pedagoger kan gå in i barns lekar och undervisa i dessa” (Rosenqvist 2000, s. 104).

Thulin (2011) studerade lärandets *vad* och lärandets *hur* och hur detta syns i kommunikationen i en specifik innehållsaspekt i förskolan, utifrån läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010). Studien utgår från en kvalitativ forskningsansats, där intervjuer ligger till grund för resultatet. Metoden grundar sig på det fenomenografiska perspektivet och fokuserar på människors uppfattningar. I Thulins (2011) analys av resultatet lyfts det fram att pedagogerna i studien använder en lekröst för att fånga barns intresse för lärandets objekt, pedagogerna vill genom lekrösten göra barn nyfikna och att de ska fokusera på innehållet. Lekrösten användes inte av pedagogerna för att leka med barn utan för att hålla leken vid liv. ”Det är alltså inte leken i sig som är målet. Leken används här för att uppnå något annat” (Thulin 2011, s. 120). Resultatet visar hur barn däremot inte använder lekrösten för att kommunicera innehållet, utan de använder lekrösten när de vill leka. Trots pedagogens användning av leksignaler så besva-

rar inte barn med leksignal tillbaka. Thulin (2011) ställer sig då frågande till om barn kanske har förstått pedagogernas intentioner med användandet av lek som metod för barns lärande och det kan vara anledningen till att de inte svarar på pedagogernas leksignaler. Resultatet visar också hur barnen blir osäkra på vad pedagogerna har för syften med användandet av lekröster, vilket kan medföra att barnens uppfattningar av vad som ska läras påverkas negativt. Pedagogerna försöker styra barnens medvetande mot något med lekens hjälp. Leken blir inte ett värde i sig själv utan en metod för lärande och barnen vill inte delta på pedagogernas villkor (Thulin, 2011).

2.3 Vuxnas förhållningssätt till leken

Man slutar inte leka för att man blir gammal. Man blir gammal för att man slutar leka (George Bernard Shaw i Granberg 2003, s. 9).

Barn börjar leka redan som spädbarn, med sin mamma eller pappa som leker tittut-lekar, när barnet har lärt sig sitta bygger de med klossar som sedan rivs ner till barnets stora förtjusning. När en vuxen leker med barnen utvecklar de sin fantasiförmåga och introduceras i låtsasleken värld. Leken fortsätter sedan när barn börjar förskolan och det blir då pedagogernas uppgift att fortsätta försöka lära barnen att leka (Granberg, 2003). Som pedagog behöver man en god grundkompetens över leken. Vad exakt den kompetensen ska innehålla är inte självklart. Fagerli, Lillemyr och Söbstad (2001) tar bland annat upp följande; helhetsperspektiv i leken, kompetens om olika former av lek, användandet av lek som ett lärandetillfälle, samspela med barnen istället för att styra, kommunikationens betydelse i leken och kännedom om rollek och regellek. Denna grundkompetens byggs på i den mån som pedagogerna själva deltar i leken, genom deltagande utvecklas de som pedagoger. Niss och Söderström (2006) anser att det hänger på de vuxna för att hjälpa småbarn att leka, då de behöver hjälp för att komma igång. Men när pedagoger märker att leken fungerar kan han eller hon stiga ur leken försiktigt och fungera som ett stöd till barnen i leken.

Knutsdotter Olofsson (2003) menar att när barnen går in i leken, glömmer de verkligheten. De går in i leken med hängivelse och självglömmelse. För att leken ska fungera när en pedagog väljer att delta, bör pedagoger visa samma hängivelse till leken som barn gör. Om pedagogen går in halvhjärtat i leken kan det även påverka barns förhållningssätt. Folkman och Svedin (2003) menar på att det är genom relationen till de vuxna som leken gror fram, men för att

våga leka med andra behövs tilliten till en vuxen konstrueras. Det är därför viktigt att de vuxna är med i barnens lekar för att skapa den tilliten som barnet behöver för att våga leka med andra barn (Folkman & Svedin, 2003).

Lillemyr (2002) påpekar att pedagoger kan förhålla sig på olika sätt till leken, de kan vara observatör, deltagare eller välja att helt avstå från leken (Lillemyr 2002). Det finns två sätt att ta reda på barnets mål och syfte med leken och det är antingen genom att delta i leken eller genom dokumentation. Dokumentation av leken är betydelsefull för pedagogers möjlighet för synliggörandet av vad barn leker, hur barnen leker och vad det är de behöver bearbeta i leken (Doverborg & Anstett i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003).

Hjorts (1996) studie handlar om hur barn uppfattar sin egen lek, en del av syftet var att barnen i studien skulle få beskriva sina upplevelser av pedagogens förhållningssätt till leken. Studien grundas på 87 intervjuer av barn mellan 3-7 år på förskolan. Den teoretiska utgångspunkten som Hjort (1996) använder sig av i sina tolkningar av barnintervjuerna är den kulturhistoriska teorin, som grundas på att människors psykiska processer och medvetenhet skapas av det sociala och historiska. Resultatet av barnintervjuerna visar att barnen upplever det som att vuxna inte ger sig tid för att försöka förstå leken. När det uppstår konflikter i leken går pedagoger in och tillrättavisar. Pedagoger ingriper utan att de vet de bakomliggande faktorerna till varför en konflikt uppstått. När pedagoger går in i leken för att lösa en konflikt kan hierarkin ändras. Pedagoger kan ta sig friheten att bestämma över lekens konstellation utan att veta barns syfte med leken, vilket kan medföra att ursprungsleken ändras (Hjort, 1996).

Löfdahl (2002) skriver att det inte är tillräckligt att stanna utanför leken och enbart observera om pedagogerna vill ta reda på barns erfarenheter och tankar om innehållet i leken. Det är genom samtal i pågående lek som kunskap om lekens innehåll skapas. När barn leker är det bästa tillfället att kommunicera om innehållet, eftersom det är då som barnen oftast är mest villiga att samtala. För att ta reda på lekens innehåll och kunna utmana barnen i deras kunskapsutveckling bör pedagoger anta en deltaganderoll.

Knutsdotter Olofsson (1996) menar att pedagoger bör våga blunda för det som kan verka vara lite stökig lek, då barnen kan få utlopp för sin kreativitet och leka det som berör deras omvärld. När pedagoger ser leken som stökig, kan det medföra att pedagogerna ofta tar till planerade aktiviteter, för att få ett lugn. Är pedagogen istället med och deltar i leken blir de bakom-

liggande faktorerna tydliga till varför till exempel Kalle springer igenom rummet i full fart, när han blir jagad av ett lejon. När pedagoger står utanför leken blir det lätt missförstånd när det uppstår bråk mellan barn och som pedagog beger man sig in för att stoppa bråken i leken, vilket kan göra att barn tappar lusten för att fortsätta leka. Det krävs att pedagoger är med som deltagare eller observatör, för att kunna se möjligheterna att fläta samman de två lekar som krockar, där en barngrupp leker med bondgårdsdjuren och den andra gruppen leker flygande drakar och förstör leken för de andra. Som observatör kan pedagoger gå in och hjälpa till att föra samman de båda lekarna så att alla kan leka tillsammans (Knutsdotter Olofsson, 1996).

2.3.1 Möjligheter med deltagande i leken

Knutsdotter Olofsson (1996) menar att när barn leker själva varar inte lekarna särskilt länge då de inte har den kunskap som behövs för att fortsätta leken. Det är här pedagoger kommer in och kan hjälpa till för att ge leken ett djupare innehåll. En lek som för barnen hade varat i 10 minuter varar istället i 30 minuter. I leken får barn utlopp för sin fantasi och som pedagog är det av stor vikt att följa med i lekens gång och inte känna begränsningar utan istället låta fantasi flöda. Lillemyr (2002) hävdar att när pedagoger deltar i leken kan det göra att fler barn vågar ta steget in och socialiseras med andra barn. Linge och Wille (i Åm, 1992) understryker att de vuxna bör välja sina tillfällen att delta i leken. Däremot drar Linge och Wille en gräns vid rolleken, de hävdar att pedagogerna inte ska åta sig roller där de aktivt behöver delta i en roll som är i barns nivå. Men trots att de tar avstånd vid att pedagoger ska vara medverkande i rolleken menar Åm (1992) att om pedagoger deltar i leken håller den på längre, men det är viktigt att pedagoger deltar på barns villkor. Något positivt med pedagoger som deltar i lek på ett naturligt sätt är att de kan hjälpa till att få med barn som inte är med i leken genom att ge dem en roll som de kan vara i leken. Löfdahl (2002) framhäver att det är viktigt att pedagoger inte tar för stor plats i leken, givetvis är det betydelsefullt att pedagoger delar med sig av sina erfarenheter för utmaningen av lekens innehåll och tillföra nya aspekter som barnen kanske inte annars hade kommit på själva.

Lekens utformning och komplexitet beror i hög grad på vilka barn som leker med vilka. Barnen anpassar sig efter varandras lekförmåga. När en vuxen deltar i leken blir den mer sammanhållen och omväxlande utan att den vuxne egentligen styr (Knutsdotter Olofsson 1996, s. 102).

Ekelund (2009) visar att när pedagoger befinner sig i leken, kan barn få mer stöd när det gäller kommunikation. Barn kan ha svårt att tala om vad hon eller han menar i leken så att någon annan ska förstå, eftersom att barn har olika erfarenheter så kan det vara svårt för barnet att sätta sig in i den andres lekvärld. Här kan pedagoger stötta och hjälpa de barn som har svårt att kommunicera med ord vad den vill, pedagoger kan då fungera som en slags medlare mellan barnen (Ekelund, 2009). Det är genom leken som rika tillfällen till kommunikation ges, det är genom leken som barn tillägnar sig språk, provar på nya begrepp som de inte vet innebörden av, samt att det är där kommunikation sker på flera olika plan. Det är inte bara den sociala kompetensen som barn övar på i leken utan även hur man gör för att få kontakt med andra (Fagerli, Lillemyr & Söbstad, 2001).

Jensen (2008) undersökte hur det är möjligt för barn att leka på låtsas och har studerat vilka kognitiva förmågor barnen behöver för att kunna leka på låtsas. Metoden som har använts är videoinspelning av åtta barn i förskolan. Resultatet visar hur pedagoger och barn använder språket för att alla lekdeltagare ska förstå leksignalerna och att det är på låtsas, språket blir på så sätt en transfer som Jensen (2008) definierar som överföring. Genom låtsaslekar använder barn transfer som kan utgöra en grund för lärande.

Leken präglas av ett socialt samspel, barnen samtalar om och ska komma överens om lekens ramar som innefattar både struktur och innehåll (Jensen, 2008). Kommunikation och socialisation är centrala begrepp för lek. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att barns kommunikation och sociala kompetens utvecklas när barn samspelar med andra barn i leken. Det gäller att ta tillvara på situationer där barn är villiga att lära och utveckla sina förmågor. Detta är leken en perfekt arena för. Det gäller att pedagoger visar barn hur man leker, det är inte självklart att alla barn kan leka, utan behöver hjälp med att lära sig de olika lekkoderna, leksignalerna, när det är lek och när det är på riktigt.

Ekelund (2009) menar att förskolan oftast anses ha en högre kvalitet än skolan när det gäller tillvaratagandet av barns tankar och initiativ i leken, förskolan anses vara en arena för lek och barn bör ges möjlighet att lära sig genom lek. Detta ger samtidigt en given roll till pedagoger i förskolan, att skapa tid och rum för lek (Ekelund, 2009). Att skapa rum för olika former av lek är pedagogers ansvar, barn bör få möjlighet till en variation av saker att leka med för att utvecklas (Williams, 2001).

2.4 Svårigheter med deltagande i leken

Tullgrens (2004) forskning belyste vad som händer när pedagoger deltar i barns lekar, en av forskningsfrågan var: Vad som blev föremål för pedagogers styrning i leken. Som teoretisk utgångspunkt för studien är Foucaults tankar om makt och styrning och fokus ligger på vilka ”sanningar om barnets natur och leken” som visar sig i förskolan (Tullgren 2004, s. 23). När studien skiftade fokus och teoretisk utgångspunkt blev intervjuerna av barnen på förskolan inte lika framträdande som observationerna. Därför analyserade Tullgren (2004) videomaterialet och intervjuerna användes som stöd. Resultatet i studien visar hur pedagogers deltagande i leken medför att barn regleras bort från de obehagliga och stökiga lekarna. Barnen styrdes bort från det som pedagoger ansåg vara felaktiga lekar till att leka goda lekar som i de flesta fall handlade om familjrelationer och ”äta-lekar”. När pedagoger styr leken bort från det otillåtna, så deltar de inte i leken på barns villkor, barnen ges på så sätt inte möjlighet att bearbeta hela sin omvärld. Det gäller som pedagog att inte glömma bort sitt syfte med att delta i leken: är det för att förbjuda vissa former av lekinnehåll och olika sorters lekar, eller är det för att tillföra nytt innehåll och bidra till barns lärande.

Folkman och Svedin (2003) tar upp svårigheterna när pedagoger väljer en medlekarroll i leken, då det kan vara svårt att veta när man som pedagog ska gå in och delta i leken, i vissa fall räcker det att finnas till hands om det är något och ibland behövs pedagoger som en vägledare samt förebild i leken. Vidare menar Folkman och Svedin (2003) att det viktigaste för barns lek är att ge förutsättningar istället för att styra leken för att den ska bli mer lärorik. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) poängterar lekens spontanitet, där det är viktigt för pedagoger som väljer ett förhållningssätt som en medlekare att de går in och bestämmer över lekens innehåll och utformning. Löfdahl (2002) menar dock att pedagoger alltid har en högre position än barnen i leken, i relationen mellan den vuxne och barnet har alltid den vuxne en outtalad makt och pedagoger ges därför större möjligheter att bestämma över lekens innehåll och dess struktur (Löfdahl, 2002).

Något annat som kan ses problematiskt, förutom pedagogers styrning av leken, är när pedagoger väljer att inte delta i leken för att de kanske inte känner sig trygga i sitt arbetslag (Niss & Söderström, 2006). En viktig faktor kan därför vara att det finns en tillåtande atmosfär mellan pedagoger och en samsyn i vad lek och lärande är. Den som väljer att gå in i en rollek med barnen måste känna sig trygg för att våga ta ut svängarna i leken. Eftersom leken innebär att

pedagoger bjuder på sig själv, gå in i en roll och spela teater kan det upplevas som en svår situation för pedagoger (Fagerli, Lillemyr och Söbstad, 2001).

2.4.1 Faktorer som stör leken

Det har visat sig att om pedagoger väljer att vara utanför leken har de i uppgift att se till att de barn som leker inte blir störda på något sätt. Det är viktigt att pedagoger tar hänsyn till att de som leker inte vill bli störda och avleda dem som är på väg att förstöra leken. De barn som förstör andra barns lekar har kanske svårt att komma igång med sin egen lek, det är då pedagogers uppgift att ta hand om barnet som förstör leken för de andra och hjälpa honom eller henne att starta upp en egen lek eller försöka bjuda in barnet i den redan pågående leken (Niss & Söderström, 2006). Även Hjort (1996) framhäver betydelsen av att vuxna skyddar leken. Det är inte bara barn som stör andra barns lekar, utan de vuxna kan störa genom att inte ta hänsyn till leken och känna till innehållet i den.

Leken blir ofta avbruten för vardagliga rutiner som frukost, samling, lunch, vila och mellanmål. Det har även visat sig att pedagoger avbryter leken för andra aktiviteter som anses mer viktiga för barns utveckling och lärande. När barn hela tiden avbryts i sin lek och inte får leka färdigt kan det hämma barnen i bearbetningen av omvärlden som sker i leken (Niss & Söderström, 2006). Ett sätt att ge barn möjlighet att leka färdigt, är att förvarna dem innan en lek ska avbrytas, antingen genom tillsägelser, användandet av en klocka som ringer när det är dags för avrundning av leken eller genom användandet av en skiva med musik, som kan skapa lugn och ro även när de städar. Barnen ges på så sätt en chans till att få ett bra avslut i det som de gör (Knutsdotter Olofsson, 1996).

Samarbete bör vara en viktig aspekt i ett arbetslag för att leken ska fungera, det kan handla om uppdelning av sysslorna mellan varandra till exempel får den ena pedagogen i uppgift att leka med barnen medan de andra tar hand om föräldrarna som lämnar och hämtar, svara i telefonen, blöjbyten och toalettbesök, med mera. På så sätt störs inte leken av yttre faktorer utan kan leva vidare i den anda som leken var i (Knutsdotter Olofsson, 1996). Hjorts (1996) studie handlar om barns syn på sin egen lek och visar på att vissa lekar behöver ges mer tid för att barnet ska nå sitt mål och känna sig klar med just den leken, vilket kan leda till att något behövs skjutas på för att leken ska få möjlighet att nå dit. Om det till exempel är dags för mellanmål när barnen leker brandman kan det ibland behövas vänta lite med mellanmålet eller att

pedagoger försöker föra in mellanmålet i leken genom att till exempel brandmännen behöver fikapaus för att orka fortsätta släcka bränder. När pedagoger väljer att inte avbryta leken för mellanmål visar han eller hon samtidigt hur viktig och betydelsefull leken är (Hjort, 1996).

3 Metod

För att få fram hur förskollärare talar om deltagande i leken, valde vi intervjuer av kvalitativ-karaktär. Trost (2010) menar att kvalitativa intervjuer ”... utmärks bland annat av enkla och raka frågor och på dessa enkla frågor får man komplexa svar, innehållsrika svar” (Trost 2010, s. 25).

Trost (2010) beskriver att genom kvalitativa intervjuer får man som intervjuare ett förmöget material att använda till vidare analys och diskussion, detta material kan ge flera intressanta processer, uppfattningar, mallar och mycket annat.

Trost (2010) tar upp olika slag av intervjuer, bland annat standardiserad intervju som innebär att frågorna och situationen är densamma för alla, den som intervjuar ska ha samma tonfall på frågorna som ställs och de ska ställas i samma ordning och formuleras likadant till alla som blir intervjuade, det är bristen av variation som saknas i denna metod av intervjuer. Vid en kvantitativ studie använder man sig ofta av denna metod av insamling av data. Motsatsen till standardisering är låg grad av standardisering som handlar om att man lyssnar på språkbruket på den som intervjuas och ändrar ordningen för frågorna så att de passar den intervjuade och sammanhanget för att få ett bra flöde i intervjun.

För att få intervjupersonerna att dela med sig av sina erfarenheter om deltagande i barns lek, är det viktigt hur intervjufrågorna utformas och ställs (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Frågorna påverkar i sin tur den möjlighet som förskollärarna ges för att dela med sig av sina erfarenheter och uppfattningar. ”Den fenomenografiska forskningsansatsen lyfter fram människors subjektiva värld och deras sätt att skapa förståelse av omvärlden” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003, s. 57).

3.1 Teoretisk utgångspunkt - fenomenografi

Fenomenografin är en forskningsansats som i första hand behandlar forskning om lärande och förståelse. Inom fenomenografin anses den mest betydelsefulla aspekten av lärande vara skillnader i människors sätt att uppfatta världen och förändringar av uppfattningar.

På 1970-talet framställdes fenomenografin av Marton och hans INOM-grupp¹, vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet. De analyserade bland annat förbindelsen mellan människors tankar om studier och därefter hur de utövade studierna. I sinom tid fokuserade fenomenografin allt mer på andras uppfattningar av olika fenomen (Claesson, 2007).

I fenomenografin som forskningsansats används urskiljningen av ”kritiska aspekter hos varje människas sätt att erfara världen” (Marton & Booth 2000, s. 153). Grunden för fenomenografin är olika människors sätt att erfara någonting, forskningen inom fenomenografin belyser sedan variationen av människors erfarenanden. Detta innebär att människor uppfattar något på olika sätt, så när respondenterna ges en fråga om någonting kommer svaren sedan att skilja sig åt. Det uppstår en variation, det är just den variationen av människors olika sätt att uppfatta samma fenomen som fokuseras inom den fenomenografiska forskningsansatsen (Marton & Booth, 2000).

Att ta reda på hur människor tänker om något eller uppfattar något kallas inom den fenomenografiska forskningen för ett ”andra ordningens perspektiv”. ”Första ordningens perspektiv” är när forskaren beskriver något utan att visa på eller problematisera den subjektiva sidan av fenomenet, alltså att det är någon, en människa, som erfar något (Claesson 2007, s. 36).

Med andra ordningens perspektiv menas att forskaren tar vara på respondenternas olika sätt att uppfatta det som undersöks och tolkar variationen av respondenternas uppfattningar, för att sedan kunna placera dem i kategorier. Kategorierna ska beskriva det mest framträdande i variationen, det mest centrala för undersökningen. För att kategorierna ska bli kvalitativt skilda åt, kan de placeras utifrån olika nivåer i en hierarkisk ordning som visar det mest basala (grundläggande) och det mest komplexa (utmärkande) av uppfattningarna. Med kvalitativt skilda uppfattningar, menas variationen av uppfattningarna framträder (Claesson, 2007). Fenomenografin ska fungera som ett försök till urskiljning och uttryckning av olika forskningsfrågor som hjälper till att få fram frågor som rör lärandet och få uppfattning i en bra pedagogisk atmosfär (Marton & Booth, 2000).

Då studien utgår från ett fenomenografiskt perspektiv fokuserar vi inte på vem som säger vad, utan det väsentliga för studien är förskolläraernas kvalitativt skilda sätt att uppfatta fenomenet,

¹ ”Förkortningen kan härledas från INläring och OMvärldsuppfattningar” (Claesson 2007, s. 35).

lek. För att få fram de kvalitativt skilda sätten av förskollärares erfارande har det tolkats och kategoriserats i en hierarkisk triangel. När den insamlade data bearbetades var syftet att synliggöra de kvalitativt skilda kategorierna, där förskollärares variation av erfارande framträder. Kategorierna är kvalitativt skilda åt, på så sätt att de visar olika sätt att erfara det fenomen som vi undersöker i studien (Larsson, 1986).

3.2 Urval och undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen består av tio förskollärare från fyra olika förskolor, där sex av förskollärarna är från tre olika förskolor och fyra förskollärare är från samma förskola, men från tre olika avdelningar. Urvalet gjordes slumpmässigt, på sådant sätt att vi lottade om valet av de olika förskolorna i våra närkommuner. Vi kontaktade förskollärarna via telefon och frågade om de ville delta i studien, beroende på om de ville delta eller inte så lottades nya förskolor fram. Denscombe (2000) menar att när urvalet utgår från ett fåtal källor blir det lättare att se helheten istället för att bara få med enstaka faktorer.

3.3 Genomförande

Vi kontaktade förskollärarna via telefon, där vi informerade om vårt ämne, samt lite kort om de etiska ställningstagandena och frågade om de ville delta i vår studie. Om så var fallet bokades en intervju in på deras arbetsplats. Trost (2010) förespråkar att intervjuerna bör hållas i en miljö där respondenterna känner trygghet. Vid intervjutillfället fick de brevet (Bilaga 1) om de forskningsetiska principerna, som de sedan fick skriva under för att godkänna sitt deltagande. På frågan om vi fick använda oss av ljudupptagning, fick de ge sitt godkännande muntligt.

Utifrån ett fenomenografiskt förhållningssätt gavs förskollärarna möjlighet att berätta fritt om sitt deltagande i leken (Claesson, 2007). Intervjuerna grundades på kvalitativa frågor av öppen karaktär, vilket Denscombe (2000) hävdar ger ett innehållsrikare svar att arbeta med. De kvalitativa intervjuerna är av låg standardisering (Trost, 2010) eller kvalitativa intervjuer som är semistrukturerade (Patel & Davidsson, 2003), där respondenterna får lov att styra intervjun och svara så fritt som möjligt, vilket medför att följdfrågorna varierar i de olika intervjuerna (Trost, 2010). Det är meningen att respondenterna ska dela med sig av sina erfarenheter för att

vi ska få mer ingående och djupare svar, där de tillåts till fri reflektion och analysering (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

I en kvalitativ intervju skall intervjuaren inte ha med sig ett frågeformulär med färdiga frågor, utan i den mån det går låta respondenten styra samtalet, vilket i sin tur medför att ordningsföljden i intervjuerna inte blir desamma. En kort formulerad lista över det centrala innehållet vara till en fördel, för att få med det som är av intresse. Vid användning av ljudupptagning är det viktigt att informera respondenten om detta för att veta om det är okej eller inte, men trots ljudupptagning kan det vara bra att föra stödanteckningar om det som är av extra stor vikt samt andra detaljer som kan ha betydelse vid bearbetningen (Trost, 2010).

Efter intervjuerna valdes en intervju bort, på grund av att respondenten inte ville bli inspelad. Det var svårt att hinna med och anteckna allt som berättades och eftersom vi inte kunde lyssna av materialet en extra gång och skriva ner citaten, för att förhindra att intervjun skulle tolkas fel valde vi att ta bort den, vilket resulterade att det i bearbetningen av materialen blev nio förskollärare som resultatet bygger på. Vi anser att den bortvalda intervjun inte har påverkat resultatet, då råmaterialet i form av intervjuer har utgjort ett rikt material att arbeta med. Intervjuerna varade mellan 10-36 minuter.

3.4 Forskningsetiska ställningstaganden

Vid intervjutillfällena delgavs respondenterna om forskningsrådets etiska principer (Vetenskapsrådet, 2002). Respondenterna fick informationen i form av ett brev (Bilaga 1) som de skrev under för att bekräfta att de blivit informerade och därmed godkänna sitt deltagande i studien. De delegationer som vi informerade förskollärarna om är följande: *Informationskravet* där vi berättade att vi skulle göra en intervju med hjälp av ljudinspelning och anteckningar vilket vi gjorde i samband med att vi kontaktade förskollärarna första gången per telefon. *Konfidentitetskravet* där vi avidentifierar förskollärarna genom att ge dem fingerade namn. *Nyttjandekravet* där vi delgav förskollärarna om hur ljudinspelningarna kommer att hanteras samt att de kommer raderas när examinatorn har godkänt uppsatsen. Vi avslutade sedan med att berätta för respondenterna att de när som helst får avbryta studien utan några konsekvenser och att deltagandet är helt frivilligt, enligt *samtyckeskravet*.

3.5 Bearbetning och analys

Intervjuerna utgjorde ett material på 227,02 minuter och 32 utskrivna A4-sidor att arbeta med. Vi började med att lyssna av intervjuerna och skriva ner dem ordagrant i ett separat dokument. När alla intervjuer bearbetats på detta vis gick vi in i varje intervju för att ta ut det som var relevant för vår studie. De svar vi fick fram från intervjuerna sorterades tillsammans upp till ett dokument likt en första analys av råmaterialet för att få fram en överskådlig helhet att arbeta med. Patel och Davidsson (2003) menar att varje kvalitativ studie bör utgå ifrån ett textmaterial där man bearbetar det nedskrivna materialet från intervjuerna. Under bearbetningens gång kunde vi urskilja fyra kategorier: *Svårigheter*, *Observatör*, *Tillförare* och *Medlekare*. När resultatet sedan presenteras under sin kategori kommer citat varvas med referat, det är viktigt att finna en balans mellan citat och referat för att läsningen ska bli så intressant som möjligt (Patel & Davidsson, 2003). I vissa fall väljs visst material bort och alla svar på en fråga redovisas inte, då är det av stor vikt att motivera varför, för att ge rättvisa åt resultatet, ”så man inte utelämnar svar bara för att de avviker i något hänseende från de man förväntade sig” (Bjurwill 2001, s. 80).

3.6 Metodkritik

Fördelen med intervjuer framför enkäter är att undersökningen går in på djupet, men en negativ faktor är att det kan bli svårare att generalisera då intervjuer inte uppnås samma bredd som enkäter Denscombe (2000). Trots att generaliseringen kan ses som ett problem ser vi att resultatet av de aktuella förskolorna kan generaliseras till andra förskolor eftersom alla utgår från samma styrdokument och ska följa samma riktlinjer när det gäller lek. Enligt läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) ska leken präglas av ett medvetet bruk och genomsyra lärandet i förskolan.

Eftersom intervjuerna utgår från vad förskollärarna säger att de gör, kan vi inte få fram vad de egentligen gör, utan vi har undersökt hur förskollärarna talar generellt om deltagandet i leken. Om vi hade velat ta reda på hur förskollärarna deltar i leken hade observationer varit att föredra (Denscombe, 2000).

Den mänskliga faktorn kan påverka intervjuernas utformning, det var precis vad som hände oss, vi glömde att ställa en av frågorna till en av förskollärarna. Detta gör inte någon skillnad

på vårt resultat då vi har startat varje intervju med en öppen fråga, som var att förskollärarna fick berätta fritt om sitt eget deltagande i barns lek, övriga frågor var sedan varierande.

När en intervju görs med hjälp av ljudinspelning brukar det inte vara problem att få respondenten att tala om frågorna som ställdes, svårigheten kan vara att inte få de spontana svar som intervjuaren vill ha. När intervjun är avslutad och ljudinspelningen stoppad, kan respondenten bli mer frispråkig och tala om andra saker som kan ha betydelse för studien (Patel & Davidson, 2003).

Ljudinspelningen skedde via en mobiltelefon istället för diktafon, vilket medförde en nackdel när det i en av intervjuerna ringde, så slutade ljudinspelningen och fick på nytt återupptas. Efter denna incident ställdes mobiltelefonen på flygplansläge, som betyder att inkommande samtal blockeras, vilket medför att intervjuerna inte kan avbrytas av inkommande samtal.

4 Resultat och analys

Här redogörs det för det insamlade materialet från intervjuerna. I resultatet ges de intervjuade förskollärarna fiktiva namn: Sussi, Patricia, Lisa, Bella, Miriam, Maja, Sigrid, Emma och Iris. Bearbetningen av resultatet sker utan våra egna värderingar, då Bjurwill (2001) menar att resultatet ska bearbetas objektivt. Utifrån bearbetningen av den insamlade data har vi valt ut fyra av de viktigaste kategorierna för att kunna besvara våra frågeställningar. Den hierarkiska triangeln består av den mest basala² kategorin som är *Svårigheter* med förskollärarnas deltagande i leken och den mest komplexa³ som är förskollärares *Medlekare* i leken. Mittemellan den basala och den komplexa kategorin hamnar kategorierna; när förskollärarna förhåller sig som *Observatör* eller *Tillförare* till leken.

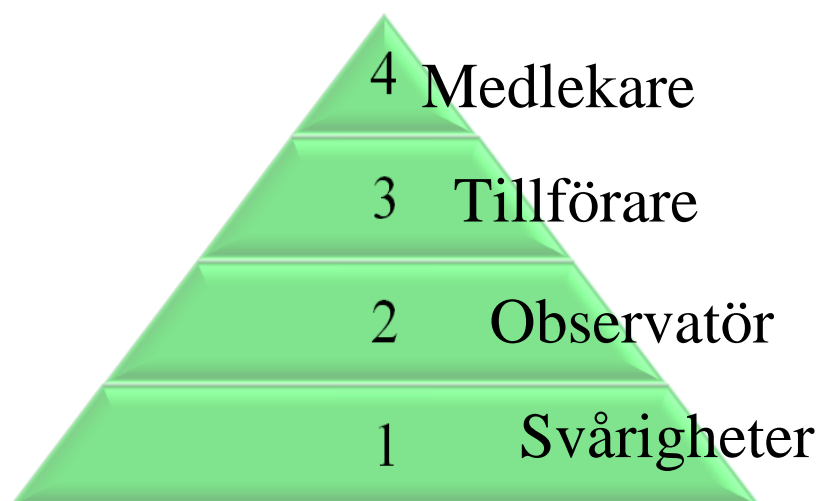


Fig. 1 Hierarkisk triangel utifrån ett fenomenografiskt perspektiv

4.1 Svårigheter med deltagande i leken

Kategorin *svårigheter* med förskollärares deltagande i leken belyser den mest basala nivån i den hierarkiska triangeln. Denna kategori kan också ses ur ett ”icke-deltagande” perspektiv, då intervjupersonerna argumenterar varför det inte går att delta i leken till exempel tidsbrist, stora barngrupper och utformning av miljön på förskolan.

² Det som är mest grundläggande av erfارande.

³ Det som är mest utmärkande av erfارande.

En aspekt är svårigheter att delta i leken när det är andra barn runt omkring. ”... för man har ju en barngrupp som man måste se efter å då kan man inte gå in till några barn och leka” (Lisa).

Vidare pekar förskollärarna på förstora barngrupper och ser därför svårigheterna med deltagandet, möjligheten att gå in i leken med ett fåtal barn, så som de skulle vilja finns inte alltid, då de hela tiden ska ha uppsyn över resterande barngrupp. ”... tyvärr har det ju blivit så med stora barngrupper och personalen ska gå åt till annat som inte är det pedagogiska arbetet” (Iris). Några förskollärare uttrycker ett stort ansvar som de har fått, med övriga uppgifter utöver det pedagogiska arbetet som de har. Förskollärarna tar upp en synvinkel om tidsbristen som en stor faktor, vilket gör att de inte kan delta i barns lek så mycket som de egentligen skulle vilja. ”Tiden parallellt med stor barngrupp det skapar hinder i sig. Hinder är också att barns behov ökar [...] allt blir stressigare och det kan jag känna på barnen också faktiskt” (Emma).

Möjligheterna är något som beskrivs, för att lösa tidsbristen som gör att förskollärarna inte kan delta i leken. Den aspekten som lyfts fram är att förskollärarna kan förvrida sin röst, inta en lekröst för att vara med i leken samtidigt som något annat behöver uppmärksamheten.

[...] om dom vill att ja ska vara med i en restauranglek där jag inte kan va med, eller jag vill va med [...] då kan jag byta om och bli lite lekfull [...] ofta när man byter dialekt är man med på nåt sätt ändå ”Jag får va mormor här å jag har så jätte mycket att göra, jag va tvungen att gå till mitt jobb idag, det va så många barn” [...] där är man kanske med men inte helt (Sussi).

En sida av svårigheter ser förskolläraren som innemiljön, det upplevs lättare att delta i leken utomhus än inomhus. Även när barngruppen utgörs av barn i olika åldrar, ses som en svårighet av förskolläraren.

[...] Jag tror att man har mycket tid ute, så jag vill nog påstå att man är mer delaktig i leken utomhus, än inomhus [...] Inomhus är det många olika aktiviteter som sker man är mer splittrad och särskilt på vår avdelning som har blandade åldrar. (Bella).

Analys: Resultatet visar förskollärarnas erfarande om svårigheter av sitt eget deltagande i leken. De svårigheter som urskiljs i resultatet är: tidsbrist, stora barngrupper, inomhusmiljön

samt blandade åldrar på en avdelning. Det kan diskuteras om de olika nämnda svårigheterna kan påverkas i stor utsträckning av pedagogerna.

Eftersom förskollärarna uttrycker svårigheter med sitt deltagande i leken, kan det ses som att de samtidigt är ”icke-deltagande”. Med det menas att förskollärarna väljer att stå utanför leken utan att berika eller vara betraktare till leken.

De stora barngrupperna urskiljs av förskollärarna som en svårighet, då de ser svårigheterna med deltagandet när det finns andra barn runt omkring att hålla reda på. Eftersom de andra barnen inte kan lämnas själva om en förskollärare skulle välja att gå in i en lek, är det ett dilemma som möjligen går att finna möjligheter till. En möjlighet till att delta i leken är att förskollärarna kan göra upp tydliga riktlinjer mellan sig och arbetslaget, där de är uppriktiga med att de inte vill bli störda när de leker med barnen, medan de andra förskollärarna tar hand om de vardagliga bestyren. En annan aspekt på möjlighet att delta när något annat behöver uppmärksamheten är att använda lekrösten och genom den berätta för barnen att ”jag har inte tid nu, jag kommer sen”.

Vidare uttrycks tidsbristen, då förskollärarna erfar att deras tid inte räcker till för att delta i leken samtidigt som de ska hinna med allt annat, så som dokumentation, schemaläggning, möten och de vardagliga rutinsituationerna. Det kan tyda på att förskollärarna upplever att de har ett för stort ansvar då de berättade att det idag är hård beläggning i förskolan.

En aspekt som urskiljs ur resultatet är inomhusmiljön, det upplevs lättare att delta i leken utomhus. Utomhus erfars friheten som större då det inte finns några måsten ute som det gör inne. Erfarenheterna är att det går att fokusera på leken mer utomhus, då ute leken inte omslutes av några väggar som kan skapa begränsningar. Även åldersintegreringen på avdelningarna urskiljs som en svårighet där materialet upplevs som begränsande eftersom små och stora barn inte använder sig av samma material och pedagogiken är svår att lägga på en och samma nivå. Det uttrycks att det är lättare att delta i leken utomhus än inomhus vilket kan tolkas som att det ger större variation till lekarna utomhus. Eftersom att de mer stökiga lekarna tillåts oftast inte inomhus där rollekarna tar stor plats.

4.2 Förskolläraren som observatör till leken

Med *observatör* i leken berättar förskollärarna om sig själva som utanför leken och överblickar över alla pågående lekar, de finns tillhands om barnen behöver hjälp eller om det uppstår konflikter barn emellan.

De förskollärare som har uttalat sig i denna kategori är alla eniga om att deras roll i leken är att vara observatör, där de finns tillhands och har en överblick över alla lekar som fortlöper. ”... jag tycker att vara med och observera det tycker jag, passiv men när det händer något så kan man va med” (Emma). En sida av observerar rollen är att låta barnen leka själva och som förskollärare bara observera. En annan sida är att som observatör få syn på barnens olika roller i leken, om ett barn alltid intar samma roll är det viktigt att vara medveten om det och veta att det är okej för individen. ”... jag kan vara med som observatör på ett sätt och bara titta vad är det som händer” (Sussi).

En aspekt som lyfts fram är att inta observatörrollen för att tydliggöra leksignalerna för de barn som har problem att läsa av när det är lek eller verklighet. Förskolläraren berättar att hon har varit en observatör till en krigslek, där ett barn gick vid sidan om leken med en pinne i hand som ett vapen. Hon observerade att detta barn kände sig delaktig i leken trots att de andra som lekte, troligtvis inte upplevde det så. Förskolläraren anser att hennes roll är att antingen lyfta leken för att den ska bli djupare eller bara förhålla sig som en observatör. ”Den vuxnes roll är att lyfta den en dimension eller bara observera” (Sussi).

Vidare tar förskolläraren upp vikten av att synliggöra bakomliggande faktorer till det som de utomstående kan uppfattas som en stökig lek om barnen till exempel leker krigslekar, där det lätt blir högljutt och spring, kan man hjälpa dem vidare genom att erbjuda en annan plats för leken istället för att gå in och stoppa leken.

[...] om man inte går in i leken, för betraktaren som inte vet och är medveten om vad dom leker, så kan det ses som om dom bara springer runt och skjuter men vet man vad som händer och varför dom gör det, så kan man hjälpa dom med att kanske, om man har tillgång till lekhallen att dom får utlopp för dem leken även inomhus, men ibland fungerar det inte inomhus för att det blir för hög ljudnivå eller för mycket spring (Patricia).

En aspekt är att beskriva sig som en lyssnande pedagog, som är i närheten av barnen och lyssnar av leken. ”... man säger vi är ju lyssnande pedagoger så vi är ju i närheten av barnen hela tiden [...] vi kan ju inte ersätta ett barn i leken, men man kan ju va, en lyhörd vuxen som håller sig på lite avstånd” (Bella). Vidare menar förskolläraren att man ska vara utanför leken men finnas till hands om något händer.

Analys: Förskollärarna uttrycker att de inte deltar i leken, men de finns alltid i närheten och intar en roll som de själva kallar observatör. Denna roll urskiljs som viktig just för att förskollärare ska ha kunskap om hur de ska gå in i leken vid förekommande konflikter. Det kan tyda på att förskollärarna inte vill ingripa utan att veta de bakomliggande faktorerna till en konflikt som har uppstått. Vidare kan det tolkas som att förskollärarna enbart går in i leken när det händer något som behöver vuxenstyrning och inte för att berika med något nytt, när de har antagit observatörrollen.

En aspekt som urskiljs är att förskollärare inte kan ersätta ett barn i leken, utan förskollärare erfar att de ska hålla sig på avstånd och låta barnen leka själva, detta kan tyda på att uppfattningar finns om att leken är barnens privata område.

Utifrån resultatet urskiljs två aspekter på vad observatörrollen kan berika med i leken. Den första är synliggörandet av barn som har svårt att förstå de olika leksignalerna, där förskollärarna kan hjälpa till att få in de barn som har problem att komma in i en lek. Detta kan tolkas som att förskollärarna förstår leksignalernas betydelser för att alla barn skall kunna leka gemensamt. Den andra aspekten är synliggörandet av vilka roller barnen tar i de olika lekarna, för att se om det alltid är ett och samma barn som intar samma roll, för att sedan fråga barnet om det är okej att alltid ha samma roll. När förskollärarna observerar barnen ingående i leken krävs det att de sedan går in i en berikanderoll för att förändra rollfördelningen i leken så att den upplevs som rättvis för alla som leker. Det kan urskiljas en pendling mellan de olika förhållningssätten som förskollärare har till leken.

4.3 Förskolläraren som tillförare till leken

Under kategorin *tillförare*, uttalar sig förskollärarna om hur de kan tillföra i leken genom till exempel tillförande av olika saker så som material eller bidra med sin tid för att alla barn ska komma in i leken. När leken sedan fungerar drar de sig ur och låter barnen leka själva. I denna

kategori ser förskollärarna möjligheterna av de tidigare problemen, att tillföra något för att göra leken rikare för barnen.

En aspekt är att stimulera barnen vidare i sin lek, genom att tillföra innehåll i leken. ”... stimulera leken genom att ge förslag för att den ska kunna gå vidare” (Emma).

Vidare är en infallsvinkel att bygga upp ett tema utifrån det som barnen leker mycket av, för att få kunna fånga alla barnen och tillföra något nytt till deras lek.

Början till temat kan [...] va att de lekte mycket tiger här [...]vissa barn var väldigt intresserade av tigrar och elefanter märkte vi så vi lånade lite böcker och så sa vi, vi kanske ska göra ett tema om vil- da djur [...] (Miriam).

[...] jag tycker vi vuxna vi kan ju stimulera till lek genom att vi kan ta upp olika teman och dramatisera saker å som när vi hade riddartema tillexempel då märkte vi att barnen lekte mycket riddare ute vi gjorde det också ur ett genusperspektiv då och då lekte dom även att riddarna va tjejer [...] (Sussi).

Förskollärarna uttrycker att stimulansen av leken skall ske när barnen är i behov av det, detta kan göras genom att tillföra det material som behövs för att leken ska gå vidare och få ett rikare innehåll.

[...] Försöka vara tillåtande och inte säg nej [...]. Vill de leka ute och så säger dom jag vill ha vatten och det inte finns tillgängligt precis, så vill inte jag vara den som säger nej. Utan försöka vara tillåtande och se möjligheterna med det de leker och det är väl både ute och inne. Idag va de och lekte i lek- hallen och då utvecklade vi det vidare med det här med cirkusen tillexempel nån hade vatt på cirkus och sen [...] tog jag fram rockringar och sen det kan bli en utveckling [...]. (Sussi).

Förskollärarna uttalar även att deras uppgift är att byta ut materialet när barnen inte visar in- tresse för det längre. ”När man ser att de inte är där så mycket mer och känner att leken håller på att dö ut [...] En faktum är att barn leker, tycker jag i alla fall oftast där vuxna är” (Lisa).

För att möjligheterna ska bli fler uttrycker förskollärarna att barnen skall tillåtas att ta med sig materialet i olika rum, utifrån de lekar som de leker. En annan aspekt är att ”var sak har sin plats”, som förskolläraren uttrycker.

[...] det är hämmande att skapa begränsningar, begränsningar och förbud skapar bara, det blir inte intressant för barnen inspirationen och deras lust den blir mycket större om man inte skapar begränsningar i att flytta runt. [...] Allt måste få en helhet och då är det ok att flytta runt. Barn är nomader de plockar ner i påsar sen flyttar de runt. Men de måste plocka undan efter sig, sortera och plocka undan [...] (Patricia).

Nej materialet har sin plats och sitt rum. Om det inte, behövs det flyttas vissa gånger är vi kanske bara i den änden av huset och då kan man ju flytta dit saker som nån vill leka med men annars så leker man med saken där den är (Sigrid).

Förskollärarna berättar att barnen har fri tillgång till allt material, allt finns i barnens höjd. ”... dom har allt, eller det mesta i sin nivå” (Miriam).

En aspekt är att förskollärarnas roll är att stå utanför och stötta barnen i leken. Förskolläraren beskriver sig som stöttare men har önskemålet att vara mer deltagande i leken eftersom förskolläraren kopplar samman deltagandet i leken till den senaste forskningen hon har läst.

[...] jag har nog me mej också att barn kan leka mer själva att man är och stöttar bredvid, men sen vet jag ju att senaste forskning så vill dom ju att man ska va mer delaktig i leken, jag vet ju de, fast jag har väl inte kommit dit ännu, kan jag tänka mig (Bella).

Förskollärare leker för att stötta barnen och lära dem att leka själva, för att slippa vara beroende av att de vuxna ska delta i leken hela tiden. Förskolläraren uttalar att åldern inte spelar någon roll, ”jag är så gammal men jag leker ändå” (Iris).

Ett perspektiv uttrycker förskollärarna som att inte delta hela tiden utan fungera mer som en inspiratör till leken och hjälpa dem att komma igång med den, för att sedan avlägsna sig när leken väl fungerar.

Jag försöker vara en bra lekinspiratör, kanske inte deltar hela tiden [...]. Jag hjälper dom igång med en lek exempel restaurang, vi hjälps åt med meny, de har haft svårt att komma igång, vad ska finnas, jag kan inte hjälpa er att skriva men ni kan rita, så hjälps vi åt sen. (Patricia).

[...] vi försöker väl tänka som så att barnens lek där är vi stödjare. Man ser till att leken startar upp och är med i den processen. Sen försöker man dra sig därifrån när man ser att den fungerar (Lisa).

Förskollärarna berättar att de är med i leken när barnen frågar efter dem.

[...] det blir nog mest när man är efterfrågad liksom att kommer de kan vi leka detta då e man med en stund [...] vissa har svårt och att hitta kamraterna då får man vara med en stund tills man märker att de har börjat. Sen kan man backa lite och låta dom samspela så det är nog mer den rollen inte som lek-kompis om man säger (Sigrid).

En aspekt är att delta vid organiserade lekar, vidare uttrycker förskolläraren att hon inte är med i den fria leken, där är hon bara med om hon känner att barnen vill. ”Sen när vi har organiserade lekar där är vi ju med, men i den fria leken, man märker ju också vilka barn som ibland vill ha med en” (Maja).

Vidare är förskolläraren med i lekarna för att kunna gå in och styra vid behov men deltar inte i barns rollek om inte barnen frågar efter något.

Inte mycket om vi känner att det funkar, funkar det inte så kan vi gå in och va med och kanske styra upp det lite eller få dem på andra tankar. Men oftast så funkar det jättebra dom kan fråga vissa saker men inte att vi ska va med det behövs inte ofta, utan dom fixar det själva (Miriam).

En annan aspekt är att få in nya ord och begrepp för att utmana barnen vidare i dess språkutveckling, uttalar fyra förskollärare. ”... för vi kan ju tillföra, vi har ju så mycket mer erfarenhet, eller inte mycket mer, men vi har ju en annan erfarenhet än den barn har [...] vi kan ju tillföra språket” (Bella.)

Analys: En aspekt utifrån resultatet är att tillföra innehåll till leken genom att starta upp ett tema utifrån det som barnen leker. Detta kan tolkas som att förskollärarna låter barnens intressen genomsyra verksamheten. En annan aspekt som urskiljs är att inte tillföra innehåll till leken innan barnen är i behov av det. Det kan tyda på att finns två olika sätt att se på tillförandet i leken, antingen tillförs det innan barnen frågar efter hjälp, vilket kan tolkas som att förskollärarna är ett steg längre än barnen och vill gärna att leken ska gå framåt i utvecklingen. Det andra sättet är att barnen får fråga själva när de behöver något som kan föra leken vidare, det kan tyda på att förskollärarna väntar in barnen och låter barnen styra leken själva, dit de vill komma.

I resultatet urskiljs materialet som ett sätt att tillföra något till leken. Fyra olika aspekter av tillförande av material urskiljs, det första är att barnen tillåts förflytta material från rum till

rum vid behov, bara de städar upp efter sig. Den andra aspekten är att materialet inte får förflyttas utan det har sin plats. Tredje aspekten är att förskollärarna uttrycker sin egen roll som tillförare av att byta ut material efterhand, när de ser att barnen tröttnar på det som finns. Den sista aspekten är att allt material finns i barnens höjd. Där ges barnen fri tillgång och förskollärarna behöver därmed inte tillföra något material till leken.

Vidare urskiljs förskollärarna som stöttare till barnens lek vid behov. Det uttrycks att synen av den senaste forskningen, att förskollärare skall vara mer delaktig i leken tillsammans med barnen. Trots det ser inte förskollärarna sig som en deltagare i leken. Det som urskiljs som mer vanligt är att förskollärarna väljer att vara med vid uppstartning av lek som en stöttare och vägledare. När leken sedan fungerar väljer pedagogerna att avlägsna sig, för att barnen ska leka själva. Förskollärarnas erfarande av deltagande i leken är att de är med när barnen frågar efter dem. Det tyder på att förskollärarna väljer att inte självmant gå in i leken och tillföra något.

Organiserade lekar uttrycks som lättare att delta i än den fria leken. I den organiserade leken styrs lekarna för att få till en god lärandesituation, där lärandeobjektet är förutbestämt. En annan aspekt av lärande är att gå in i den fria leken och ge barnen nya möjligheter till god språkutveckling, genom att tillföra nya ord och begrepp. Det kan tolkas som att det kan vara lättare att delta i den organiserade leken för att förskolläraren vet vad som komma skall. Till skillnad från den fria leken där allt kan inträffa och barnen styr över innehållet. Det kan finnas en tredje aspekt som kan ses som ett mellanting till den organiserade och fria leken, där förskollärare går in och styr innehållet i den fria leken.

4.4 Förskolläraren som medlekare i leken

I den mest komplexa kategorin, uttalar förskollärarna sig som *medlekare* i leken på barnens villkor. Med medlekare menas att förskollärarna går in helhjärtat, med kroppen och alla sinnen i leken, ur barnens perspektiv, förskollärarna kan även vara med och gå in och ur leken på ett naturligt sätt som barn gör när de leker. De stannar upp och tänker efter hur leken ska fortsätta, för att sedan leka vidare helt obekymrat.

En aspekt av medlekare är att vara med när barnen gungar, då det är lättare än att vara med om till exempel när barnen klättrar i träd. Vidare menar förskolläraren att hon deltar hellre i vissa lekar så som handlings- och restauranglekar.

[...] Men man klättrar inte i träd precis, som barnen gör på det viset [...] det är väl ett litet dilemma, som man kanske skulle va ännu mer delaktig i leken [...] men sen så vet jag ju ändå att jag försöker ju mycket när de leker såna här handlingslek, för det blir ju oftast i den här lilla kiosken här ute, att de köper glass och de lagar mat, och dom bjuder en på restaurang [...] (Bella)

Förskolläraren nämner att hon är med i lekarna för att kunna utmana dem vidare, där barnen är just här och nu. Förskolläraren hjälpte barnen att berika sin krigslek när hon gick in och hjälpte till att förflytta byten från en plats till en annan, från barnens perspektiv.

Jag sprang ju runt där och hjälpte till att leta upp dom här och sen forslade vi byten tillexempel som vi hade skjutit då. Och då gick vi där och låtsas bära och då hade vi något tungt byte och något mindre tunga byten eller, men där va jag me (Sussi).

En aspekt av att vara medlekare är att förskolläraren går in i leken utan något specifikt syfte, utan leker med barnen på deras villkor och utmanar dem vidare där de är. Bygger barnen vulkaner i sandlådan, vill förskolläraren gärna vara med för att hjälpa barnen att berika leken genom till exempel experiment, för att förståelsen för vulkaner skulle växa hos barnen.

[...] jag vill se en skillnad ändå på lek å, lek är lärande, men jag vill inte gå in i leken å, med ett syfte att nu ska vi lära oss matematik tillexempel [...] jag tycker leken ska få leva sitt liv, men det är ju samtidigt ett lärande, barn bearbetar erfarenheter, dom bygger vulkaner tillexempel och när dom då börja bygga vulkaner i sandlådan, då vill jag va med, då går jag in och hämtar bakpulver å vatten och ättika å är med och gör ett lyft [...] visst lek och lärande hör i hopa, och jag tycker det är viktigt att leken betonas. Jag tror många barn slutar leka tidigare idag än de gjort innan (Sussi).

Analys: I resultatet urskilj det att det är få förskollärare som går in i leken på barns villkor, när en medlekarroll intas finns inget specifikt syfte med leken, utan leken är fri från vuxenstyrning. Det uttrycks utifrån resultatet att det är leken som är det viktiga, inte lärandet, för i leken kan barnen berikas utifrån det intresse som de visar.

En urskiljning är att förskollärare går in i vissa lekar men inte andra, de lekar som beskrivs som lättare att delta i är bland annat handlings- och restauranglekar och den svårare leken som

beskrivs är att delta i att klättra i träd tillsammans med barnen. Det kan tolkas som att det krävs mer av förskolläraren att leka stimmigare lekar, då leken bryter mot de regler och normer som finns inomhus, det upplevs kanske därför svårare att delta i denna sorts av lek. Det kan tyda på att handlings- och restauranglekarna är av lugnare karaktär och ses som mer tillåtande, vilket kan medföra att det är lättare att delta i denna typ av lekar.

I resultatet urskiljs en utmärkande aspekt till medlekare, den aspekten innehåller en roll som medlekare till alla sorters lekar, inklusive den förbjudna krigsleken. Det kan tolkas som att förskolläraren är tillåtande när det gäller de uttalade regler och normer i förskolan, då barnen får tillåtelse att leka en sorts av lek som i många fall kan vara tabubelagt. Om förskolläraren istället är en medlekare, visar hon samtidigt för barnen att det är okej att leka så länge ingen skadar sig. Det kan ske en berikning av leken, där barnen får chans att bearbeta hela sin omvärld.

En aspekt är att gå in i den fria leken utan ett syfte och mål, där förskolläraren är en medlekare på barnens villkor, utifrån det kan det urskiljas att leken berikas. Resultatet visar att förskolläraren är nyfiken på barnens tankar och idéer och hjälper barnen genom att hämta material för att kunna göra en vulkan och berikar därmed deras lek utan att styra.

4.5 Slutsatser

Utifrån resultatet och analysen har ett urval gjorts av vad som kan ses som de mest angelägna faktorerna för att kunna besvara forskningsfrågorna; *Hur erfar förskollärarna deltagandet i leken?* och *Hur erfar förskollärare möjligheter och svårigheter med deltagandet i leken?*

4.5.1 Deltagandet i leken

Förskollärarna går in som deltagare i början av en lek för att hjälpa dem starta upp. När barnen har kommit igång med leken, drar sig sedan förskollärarna ur, då de erfar att barnen annars kan bli beroende av att alltid ha en vuxen med för att kunna leka. Uppfattningarna om att vara observatör i leken är att synliggöra de bakomliggande faktorerna till varför konflikter uppstår, för att då kunna gå in i leken och hjälpa till att lösa dem. Observatörrollen upplevs som ett verktyg för att bli medveten om barnens roller, samt att observera de barn som står utanför leken och hjälpa dem att förstå leksignalerna. Observatörrollen väljs för att förskollärare erfar att de inte kan ersätta ett barn i leken, de ser inte sig själva som medlekare.

En dimension som ses som de mer komplexa uppfattningarna, är när förskollärarna väljer att delta i leken på barnens villkor, helhjärtat utan att styra leken och bestämma innehållet. Förskollärarna erfar att det är lättare att delta i handlingslekar, restauranglekar än vad det är att delta när barnen klättrar i träd och i springlekar. Det kan tyda på att förskollärarna upplever det svårare att acceptera sin egen roll i stökiga lekar, än strukturerade lekar. Generellt erfars det av förskollärarna att krigslekar är tabubelagt och de försöker styra bort dessa lekar, resultatet visar på att en förskollärare väljer att delta i en av de tabubelagda lekar för att hjälpa barnen i deras bearbetningsprocess av hela omvärlden.

4.5.2 Svårigheter och möjligheter med deltagandet

De svårigheter som förskollärare erfar är att barngrupperna är för stora för att de ska kunna delta i leken. En aspekt av det som lyfts fram är att förskolläraren inte kan gå in och delta i en av lekarna när det pågår flera samtidigt och anledningen är då att de andra barnen kräver uppsyn. Det tyder på om det enbart var en lek som alla barnen lekte, hade det inte funnits några svårigheter för förskolläraren att delta. Tidsbrist är något som uppfattas som en svårighet, då tiden inte räcker till när ansvarsområden har blivit mer omfattande. Dokumentationen upplevs som en stor svårighet för att de inte hinner med att både dokumentera och leka med barnen. Det tyder på att det ena utesluter det andra Om förskollärarna väljer att dokumentera så har de inte tid att leka med barnen och tvärtom.

En möjlighet som lyfts fram är att de kan vara med, fast på avstånd eller gå in och ur leken. De beskriver att de kan förvrida rösten för att vara med i leken, trots att de inte är den, i en roll som inte kräver att de behöver vara där hela tiden. Det kan tolkas som att förskollärarna använder sin lekröst för att hålla leken vid liv när de inte kan delta. Förskollärarnas erfarende visar på att de är medvetna om hur de kan vara tillförare till leken för att berika den. Genom att antingen bidra med sin egen tid, kunskap eller genom att tillföra material till leken. Förskollärarna beskriver att de byter ut materialet efterhand som barnen skiftar intresse. Det tyder på att förskollärarna tillgodoser barnens behov och vågar utmana dem när det gäller nytt material.

5 Resultatdiskussion

I kapitel fem diskuteras studiens resultat i förhållande till den tidigare forskningen som bearbetas i kapitel två. Här används förskollärare och pedagoger som begrepp i synonym till varandra.

5.1 Vad förskollärarna gör när de inte deltar i leken

Förskollärarna i studien uttrycker att de ger tid för leken och utformar miljön efter barnens intresse och behov, de tillför material utefter det barnen leker just nu. För att skapa en arena för lek i förskolan, har pedagogerna en given roll, att skapa tid och rum för lek som inspirerar (Ekelund, 2009). Det är pedagogernas ansvar, att utforma rummet för att inspirera till lek, samt att ge barnen möjligheter till att utvecklas (Williams, 2001).

En aspekt i studien visade sig vara att starta upp ett tema utifrån det som barnen lekte. Förskollärarna i studien gjorde det för att tillföra något nytt till lekarna. Ekelund (2009) framhäver att pedagoger kan starta upp en lek genom att läsa en saga och utgå från den i leken. Det tyder på olika sätt att få barnen att leka. Studien visar att förskollärarna utgår från leken och startar upp temat och Ekelund (2009) menar att pedagoger kan starta en lek genom litteratur. Lindqvist (1995) avhandling visar att de estetiska ämnena är viktiga för leken, det visade sig att det mest betydelsefulla för leken var när pedagogerna dramatiserade en saga, vilket gjorde att barnen använde sagan för att bygga upp ett innehåll i leken. Det visar på olika pedagogiska sätt som kan tillföra barnen något i sin lek.

Förskollärarna i studien uttalar att de kan tillföra språket i leken, de går in i leken och bjuder på sig själva en stund för att barnen ska utveckla sitt begreppsförråd. Istället för att leka på barnens villkor tillför förskollärarna språket. Detta kan kopplas till Jensen (2008) undersökning som visar att språket används mellan lekdeltagarna för att förstå leksignaler och att leka på låtsas, språket blir på så sätt det som Jensen (2008) kallar för transfer. När förskollärarna i studien intar observatörrollen framträder en aspekt om att förskolläraren kan bli medveten om de barn som befinner sig utanför leken och som inte har förstått leksignalerna. När förskolläraren blir medveten om det kan han eller hon även göra något åt det.

När förskollärarna förhåller sig som observatör till leken kan de få syn på vad barnen leker och om det uppstår en konflikt mellan barnen. Barnen kan då behöva stöd och hjälp med att reda ut konflikten. Det är därför av stor vikt att pedagogerna vet det bakomliggande händelseförloppet för att kunna hjälpa barnen rättvist (Knutsdotter Olofsson, 1996). Hjorts (1996) studie visar att barn upplever det som att pedagoger inte tar sig tid att vara vakande observatörer och därför har svårt för att gå in och hjälpa barnen i deras konflikthantering, det blir ibland så att pedagogerna går in och tillrättarvisar på fel grunder vilket kan medföra att ett barn som inte gjort något fel, ändå kan få skulden. Detta bevisar vår studie då förskollärarna uttrycker sig som observatörer där de är med och övervakar leken för att kunna hjälpa till att lösa konflikter rättvist. De vill veta de bakomliggande faktorerna innan de ingriper i en konflikt. Vidare kan pedagoger förhålla sig som observatörer till leken, för att ta reda på lekens mål och syfte (Doverborg & Anstett i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). För att synliggöra leken och vad barnen behöver bearbeta kan dokumentation användas, dokumentation tillhör observatörrollen. Barnen använder leken för att bearbeta olika händelse i livet, leken för barn är ett naturligt sätt att leka vardagliga händelser (Fagerli, Lillemyr & Söbstad, 2001). En annan aspekt är att det inte är tillräckligt att vara observatör till leken, om syftet är att ta reda på lekens innehåll, då det är i kommunikationen som kunskap om innehållet skapas under en pågående lek. Det krävs att pedagoger deltar i leken och kommunicerar med barnen om innehållet, för att kunna utmana dem vidare i leken (Löfdahl, 2002).

5.2 Två olika sätt att delta i leken

Studien visar att förskollärarna erfar två olika sätt att vara en deltagare i leken, det ena sättet är när de går in och styr leken mot ett specifikt mål och det andra sättet är att förskollärare går in som medlekare och ser till lekens egenvärde. Förskollärarna i studien går in i leken för att styra upp leken och ge den ett innehåll. Detta visar även Tullgrens (2004) forskning, att pedagoger går in i leken för att styra den, i synnerhet de lekar som är stökiga. Tullgrens (2004) resultat visar vidare att pedagoger styr barnens lek mot att leka familjelekar och ”äta-lekar”. Folkman och Svedin (2003) pekar på att barn bör ges förutsättningar till leken, istället för att styra den till det som ses som mer lärorikt.

Studien visar att förskollärarna är med i början av leken, för att introducera barnen i leken och hjälpa de barn som har svårigheter att förstå leksignalerna. När leken har startat upp och barnen leker bra tillsammans, väljer förskollärarna att dra sig ur leken och istället återgå till ob-

servatörrollen och finnas tillhands och stötta barnen om de kommer och frågar efter något eller behöver hjälp. Detta bekräftar Niss och Söderström (2006) som lyfter fram att pedagoger kan hjälpa till att starta en lek, för att sedan smyga ut och finnas som stöd.

Krigslekar skiljer sig dock från ovanstående resultat. Förskolläraren beskriver sig ha ett tillåtande förhållningssätt och vill vara med i leken på barnens villkor, utan att styra. När barnen leker krigslekar ser förskolläraren ingen svårighet att vara med och delta som medlekare. Vilket kan tyda på att förskolläraren ser lekens egenvärde och att barnen lär enbart genom att leka.

5.3 Frånvaro av medlekare i leken

Studien visar att en aspekt till att förskollärare inte väljer att delta i leken och gå in som medlekare, är att tiden inte räcker till, det finns många andra uppgifter ska skötas. En annan svårighet som beskrivs är stora barngrupper och utformningen av miljön. Svårigheterna gör att förskollärarna blir "icke deltagare". Löfdahl (2002) tar upp en annan svårighet om pedagogiskt deltagande i leken, då den vuxnes ses ha en större makt än och ges därför fler möjligheter att forma leken till ett specifikt mål. Hjort (1996) ser svårigheten av olika störmoment i leken, den kan störas av både barn utanför och pedagoger som inte tar hänsyn till att låta leken ta sin plats i verksamheten. Niss och Söderström (2006) framhäver att pedagoger kan uppleva en svårighet med deltagandet, för att de inte känner sig trygga i sitt arbetslag. En faktor kan vara att förskollärare behöver känna sig trygga i sin roll som medlekare och ha stöd i det av arbetslaget för att våga leka ut, på barnens villkor. En möjlighet som Niss och Söderström (2006) lyfter fram är att pedagogerna gör prioriteringar i arbetslaget, att de fördelar sysslorna mellan varandra, så att en pedagog hela tiden är fri att kunna delta i barns lek som en medlekare, utan att störas av yttre faktorer. Detta är en aspekt av möjligheter som inte förskollärarna i studien uttalar sig om. Frågan är om en "icke-deltagare" ser leken som ett arbete som måste göras, där det är tillåtet att avbryta leken om till exempel ett barn behöver ny blöja eller om en medlekare ger leken en högre pedagogisk status, genom att leka med barnen på deras villkor.

5.4 Slutord

En intressant aspekt är att förskollärare hellre väljer att tillföra något till leken utifrån, istället för att gå in som medlekare på barnens villkor. Våra frågeställningar har blivit besvarade,

trots att våra antaganden var att förskollärarna skulle beskriva sig själva som mer deltagare på barnens villkor, att de skulle se sig själva som medlekare. Vår studie visar på motsatsen då det framkom att den mest komplexa kategorin blev medlekare utifrån förskollärarnas uppfattningar.

5.5 Förslag till fortsatt forskning

En intressant fortsatt forskning utifrån studien som visade att förskollärarna såg vikten av att vara med och delta i barns lek, är att observera hur de förhåller sig till barnens lek. Ett annat förslag är att studera hur förskollärare talar om relationen mellan lek och lärande, för att synliggöra om förskollärare ser på leken som metod för lärande eller om de uppfattar att barn lär enbart genom att leka.

6 Sammanfattning

Tidigare ansågs leken vara barnens eget område, där förskollärare inte skulle delta. Förskollärare i dagens förskola går in mer och mer i leken tillsammans med barnen (Knutsson, 1996). Syftet med studien var därför att undersöka hur förskollärare förhåller sig till leken i förskolan. Forskningsfrågorna som studien bygger på är följande: *Hur erfar förskollärare deltagande i leken?* och *Hur erfar förskollärare svårigheter och möjligheter med deltagande i leken?*

Inspirationen till forskningsansatsen finns i fenomenografin vilket framkommer i val av metod då vi utgick från förskollärares erfarenhet och urskiljanden som kategoriserades i en hierarkisk triangel. För att få fram förskollärares erfarenhet om deltagande valde vi att göra intervjuer av kvalitativ karaktär (Trost, 2010).

Resultatet visar att förskollärare generellt är medvetna om vikten av att delta som medlekare. De upplever svårigheter med deltagandet, vilket är en avgörande faktor till varför de väljer andra förhållningssätt till leken, observatör och tillförare. Vidare visar resultatet att när förskollärare väljer observatörrollen, gör de det för att ha en överblick över hela verksamheten. När de väljer tillförarrollen tillför de med sin egen tid för att barnen ska komma igång med sin lek, eller så tillför de enbart olika material för att berika leken.

I analysen urskiljs olika aspekter av pedagogernas uppfattningar, en av aspekterna som är utmärkande är att förskolläraren deltar som medlekare i krigslekar, det är även den som ses som den mest komplexa utifrån kategorierna.

Slutsatserna som dras är att pedagogerna hellre väljer att vara utanför leken och tillföra material eller förhålla sig som observatör än att delta i leken som medlekare på barnens villkor.

Referenslista

- Bjurwill, Christer (2001). *A, B, C och D: Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, Silwa (2007). *Spår av teorier i praktiken – Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E., & Anstett, S. (2003). Barn ritar och berättar – Dokumentationens pedagogiska möjligheter. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Förskolan – barns första skola!* (s. 83-104). Lund: Studentlitteratur.
- Ekelund, Gabriella (2009). *Barnet och leken*. Stockholm: Utbildningsradio, UR.
- Fagerli, Oddvar; Lillemyr, Ole Fredrik & Söbstad, Frode (2001). *Vad är förskolepedagogik?* Studentlitteratur: Lund.
- Folkman, Marie-Louise & Svedin, Eva (2003). *Barn som inte leker – från ensamhet till social lek*. Stockholm: Runa.
- Granberg, Ann (2003). *Småbarnslek – En livsnödvändighet*. Stockholm: Liber.
- Hjorth, Marie-Louise (1996). *Barns tankar om lek: en undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. [Diss.] Lund: Lunds Universitet.
- Jensen, Mikael (2008). *Kognitiv utveckling och låtsaslekens mysterier*. Licentiatavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2006). *Lek och läroplan – Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (1993). *"Vill Anna gifta sig med Fredrik?": Lekpedagogik i förskolan*. Stockholm: HLS.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (1996). *De små mästrarna: om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.
- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillemyr, Ole Fredrik (1990). *Lek på allvar. Teorier om lek under förskoleåren*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillemyr, Ole Fredrik (2002). *Lek – upplevelse - lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

- Lindqvist, Gunilla (1995). *Lekens estetik: en didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Karlstad: Högskolan i Karlstad.
- Löfdahl, Annica (2002). *Förskolebarns lek: en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Diss. Karlstad: Karlstads Universitet.
- Löfdahl, Annica (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mårdsjö Olsson, Ann-Charlotte (2005). *Lärandets skiftande innebörder: uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Niss, Gunilla & Söderström, Anna-Karin (2006). *Små barn i förskolan – Den viktiga vardagen och läroplanen*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, Mia Maria (2000). *Undervisning i förskolan?: en studie av förskollärarstuderandes föreställningar*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: CE Fritzes.
- Thulin, Susanne (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet: kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Tullgren, Charlotte (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Diss. Malmö: Malmö Högskola.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/> [2012-02-06].
- Williams, Pia (2001). *Barn lär av varandra: samlärande i förskola och skola*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Åm, Eli (1992). *Leken i förskolan - de vuxnas roll*. Stockholm: Natur och Kultur.

Bilaga 1 – *Brev till förskollärarna som deltog i studien*

Hej!

Vi vill först tacka er för att ni vill vara med i vår studie om barns lek, men innan vi genomför vår studie har vi skyldighet att informera er om de forskningsetiska principerna som vi ska förhålla oss till, dessa är följande;

- **Informationskravet** – Vi kommer hålla en intervju, med hjälp av ljudinspelning och anteckningar, med er angående barns lek.
- **Konfidentialitetskravet** – Den insamlade data vi får från intervjun med er kommer vi att behandla så att ingen obehörig kommer åt det, samt att vi kommer att aidentifiera er som medverkar, samt verksamheten.
- **Nyttjandekravet** – Den data som vi har samlat in kommer vara tillgängliga för oss, vår handledare på högskolan i Kristianstad, några studenter som tillhör vår handledningsgrupp, samt examinatorn när uppsatsen är klar. När uppsatsen har godkänts kommer att data raderas.
- **Samtyckeskravet** – Ert deltagande i studien är helt frivilligt och kan när som helst avbrytas utan några som helst konsekvenser.

Vi ber er att skriva under detta papper, som vi vill ha tillbaka vid intervjutillfället!

Tack på förhand, Mvh

Kamilla och Jennie

Ort, datum & underskrift

Bilaga 2 – Intervjuguide

Bakgrundsfrågor:

- Vad har du för utbildning och när utbildade du dig?
- Hur länge har du arbetat?

Huvudfråga som alla respondenter fick ge sitt svar på:

- **Berätta hur ditt deltagande i barns lek ser ut under en dag på er förskola?**

Förslag på följdfrågor under pågående intervju:

- Vad har du för tankar om ditt eget deltagande i barnens lek?
- Vad leker barnen?
- Hur känns det när du vill vara med när du inte får tid eller kan vara med? Kan du se en lösning på detta?
- Hur ser du på ditt tillförande i leken, t.ex. material?
- Berätta vad ni har för miljöer som bjuder in till lek?
- Hur ser du på LPFÖ 98's nya riktlinjer när det gäller lek?