



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Förskollärares resonemang kring lekens betydelse för barns lärande och utveckling

En kvalitativ intervjustudie



Namn: Hanna Löfgren och Lisa Löfgren
Program: Förskolläraryrket

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2020
Handledare: Maria Alkhede
Examinator: Ingrid Pramling Samuelsson

Nyckelord: förskollärare, lek, lärande, sociokulturellt perspektiv, barn, barninitierad, vuxeninitierad

Abstract

Syftet är att undersöka hur förskollärare resonerar kring lekens betydelse för barns lärande och utveckling samt hur de möjliggör detta utifrån sitt förhållningssätt. I den barninitierade leken men även den vuxeninitierade leken kan det finnas faktorer som främjar men också hindrar barns möjligheter till lärande och utveckling. Det blir därför intressant att undersöka förskollärares resonemang kring hur leken kan användas till en möjlighet för barns lärande och utveckling i verksamheten. Frågeställningarna som ligger till grund för studien är följande: Hur resonerar förskollärare kring lekens betydelse för barnen i förskolan? Hur resonerar förskollärare kring hur de kan påverka barns lärande och utveckling i leken? Vilka möjligheter och hinder ser förskollärare till lärande i den barninitierade leken? Studien baseras på en kvalitativ ansats som metod där semistrukturerade intervjuer genomfördes med sju förskollärare. Som dokumentationsmetod användes både ljudinspelning och anteckningar som sedan transkriberades.

Resultatet visar att förskollärare ser leken som betydelsefull för barnen. Förskollärare uttrycker hur barnen får erfarenheter av det sociala lärandet genom att interagera med varandra och där annat lärande inom kunskapsområdena "fås på köpet". Resultatet visar att barnens intressen är viktiga för att kunna utmana dem till lärande, både i den barninitierade och vuxeninitierade leken. Den barninitierade leken ses innehålla många möjligheter för barnen samtidigt som den vuxeninitierade beskrivs mest utgå ifrån förskollärares och verksamhetens syfte och mål. Resultatet visar även att det saknas en medvetenhet kring förskollärares egna förhållningssätt till att använda leken som ett verktyg till lärande.

Förord

Vi vill tacka de forskollärare som tagit sig tid och ställt upp i denna studie. Framförallt i denna rådande pandemi med den flexibilitet dem mött oss med. Vi vill också tacka vår handledare som stöttat oss i denna process, både genom att komma med input men också med att uppmuntra oss till vårt fortsatta skrivande. Vi vill även passa på att tacka våra familjer som funnits där som stöd för oss under vårt skrivande.

Innehållsförteckning

1	Inledning	2
2	Bakgrund.....	3
2.1	Lek	3
3	Begränsningar.....	3
3.1	Corona och Folkhälsomyndigheten	3
4	Syfte och frågeställningar.....	4
4.1	Syfte.....	4
4.2	Frågeställningar	4
5	Tidigare forskning.....	5
5.1	Lek och lärande.....	5
5.2	Förskollärares förhållningssätt i barns lek.....	6
5.3	Möjligheter och hinder i den barninitierade leken.....	7
5.3.1	Sammanfattning tidigare forskning	8
6	Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp	8
6.1	Teoretisk utgångspunkt.....	8
6.2	Studiens centrala begrepp	9
6.2.1	Språk och kommunikation.....	9
6.2.2	Proximal utvecklingszon	10
6.2.3	Mediering	10
6.2.4	Intersubjektivitet	11
7	Forskningsmetod och genomförande	11
7.1	Forskningsmetod.....	11
7.1.1	Semi-Strukturerade intervjuer	12
7.2	Undersökningsgrupp.....	12
7.3	Studiens genomförande.....	13
7.4	Analysmetod	14
7.5	Studiens generalisering, reliabilitet och validitet.....	14
7.6	Etiska överväganden	15
8	Resultatredovisning och analys.....	16
8.1	Hur resonerar förskollärare kring lekens betydelse för barnen i förskolan?.....	16
8.2	Hur resonerar förskollärare kring hur de kan påverka barns lärande och utveckling i leken?.....	18

8.3	Vilka möjligheter och hinder ser förskollärare till lärande i den barninitierade leken?	21
9	Slutdiskussion	22
9.1	Resultatdiskussion	22
9.1.1	Hur resonerar förskollärare kring lekens betydelse för barnen i förskolan?.....	22
9.1.2	Hur resonerar förskollärare kring hur de kan påverka barns lärande och utveckling i leken?	24
9.1.3	Vilka möjligheter och hinder ser förskollärare till lärande med den barninitierade leken?	25
9.1.4	Sammanfattning diskussion.....	27
9.2	Studiens relevans för yrkesutövningen samt didaktiska konsekvenser	28
9.3	Förslag på vidare forskning	30
10	Referenslista.....	31
11	Bilagor	35
11.1	Bilaga 1. Intervjuguide	35
11.2	Bilaga 2. Tabell över respondenter	36
11.3	Bilaga 3. Informationsmail till respondenter	37

1 Inledning

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) kan det utläsas varför leken är viktig för barnen. Då leken ger möjlighet till fantasi, bilda uppfattning om sig själv och andra samtidigt som den bidrar till lärande. Det står även att leken ska vara något barnen själva tar initiativ till¹ men även att den ska vara lärarledd. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) skriver om Frøbels tankar om lek som redogör för att leken är en grundläggande del i barns liv, där de får vara fria, kreativa och får möjlighet till lärande och utveckling. Författarna beskriver dock att det behövs en diskussion om vad den fria leken innebär och på vilket sätt den ska vara fri. Øksnes och Sundsdal (2014) påpekar att leken har blivit ett medel till lärande istället för att leken får ha ett värde i sig. Däremot påpekar Johansson och Pramling Samuelsson (2007) att lek och lärande är två fenomen som tillhör barnens livsvärld och som inte går att skiljas åt. Lek och lärande har vart något som har präglat förskolans verksamhet under en lång tid. Det gick att utläsa redan i förskolans första läroplan (Lpfö98, 1998).

Den 5 augusti 2010 beslutade regeringen (Utbildningsdepartementet, 2010) om ändringar i läroplanen och att dessa skulle träda i kraft i juli 2011. Ändringarna var att det pedagogiska uppdraget skulle bli tydligare, då förskolans potential till att stimulera barns naturliga lust att lära, inte togs tillvara på tillräckligt. I den reviderade läroplanen (Lpfö98, revidering 2010) förtydligades även kunskapsområden såsom matematik, naturkunskap, språk och teknik. Dessa kunskapsområden tillsammans med leken skulle både bli mål och medel. I samband med detta belystes behovet av en förstärkt pedagogisk kompetens, både hos personalen i förskolan men även för den pedagogiska ledningen. Detta krävs när ett pedagogiskt uppdrag förstärks i läroplaner och behöver implementeras i verksamheten (Utbildningsdepartementet, 2010).

Då förskolan är en egen skolform kan vi utläsa i skollagen (SFS 2010:800) att barnen i förskolan ska förberedas för en fortsatt utbildning. I dagens läroplan för förskolan (Skolverket, 2018) har leken i sig nu fått en mer framträdande roll. Förskollärares ansvar för barnens utbildning förtydligats där de ska se vilka möjligheter det finns till lärande i leken. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) beskriver hur leken kan användas som ett arbetssätt. Förskollärare kan då utgå ifrån barnens intressen och tidigare erfarenheter för att skapa möjligheter för ett lärande. Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) påpekar att en viktig del i förskolans arbete mot en hållbar utveckling är att barnen både ska stöttas och utmanas. Genom att integrera leken och lärandet blir inte bara lärandet mer lustfyllt utan det ger även förskolläraren fler möjligheter i vardagen att skapa förutsättningar för detta. I FN:s konvention om barns rättigheter (Unicef, 2009) som nu blivit lag, står det skrivet om barns rätt till utbildning (artikel 28) men även barns rätt till lek och vila (artikel 31). Det blir därför intressant att i denna studie undersöka hur förskollärarna resonerar kring leken och betydelsen av denna för barnets lärande och utveckling. Samt hur den kan användas som ett verktyg till lärandet.

¹ I texten används omväxlande benämningarna barninitierad lek, fri lek och spontan lek, detta beroende på hur de olika referenserna som ligger till grund för studien använder sig av benämningen. I denna studie syftar dessa tre olika benämningar till samma sak.

2 Bakgrund

I detta stycke följer en definition av fenomenet lek samt en redogörelse för vilken plats den har i förskolan. Denna bakgrund är därför betydelse då studiens syfte och frågeställningar grundar sig i leken. Men även vad den har för betydelse för barns lärande och utveckling.

2.1 Lek

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) beskrivs leken som värdefull för barnen då den bidrar till att barnen utvecklas och skapar möjligheter för lärande. För barnen är det lekens värde i sig som är viktig då den bidrar till ett bättre mående. I leken får barnen även uppleva fantasi, kreativitet och processa deras upplevelser. Enligt Lillemyr (2014) är leken svår att definiera trots att den har en stor betydelse för vår kultur. Författaren redogör för att leken är för barnen en aktivitet eller ett tillstånd som upplevs lustfyllt för dem. Det lyfts även fram av Knutsdotter Olofsson (2020) som belyser att leken sätter guldkant på barns tillvaro i vardagen. Smidt (2010) beskriver Vygotskijs tankar om leken, där leken beskrivs som viktig för barns utveckling. Vidare beskriver författaren hur Vygotskij sätter låtsasleken i fokus och framförallt lekar där regler innefattas. Lund Fasting (2014) redogör för att det är vanligt att dela upp leken i olika former såsom; rollek, regellek, konstruktionslek och rörelselek. Författaren påpekar däremot att det inte är relevant att göra denna uppdelning då lekarna går in i varandra och att leken oftast utvecklas genom en rörelse.

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) går det läsa att leken är central i utbildningen. Det går även att läsa att förskollärares förhållningssätt är viktigt för att uppmuntra och bekräfta lekens betydelse för barns lärande och utveckling. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) redogör för att barn leker inte bara för att leka, utan leken gör något med barnen. Författarna skriver vidare och beskriver leken som något där barnen behöver lära sig förhandla och där regler behöver bestämmas och omdefinieras. Det gör att leken blir ett sätt för barnen att utveckla sin kommunikativa kompetens. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) lyfter även fram andra meningsfulla förmågor barn får träna på i sin lek. Förmågor som att lära känna sin omvärld, utforska sina känslor, etik men även utveckla sin motorik. Enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2007) ska leken ses som en process snarare än en färdig produkt där barnet själv sätter målet i leken. På så sätt blir leken meningsfull för barns lärande och utveckling.

3 Begränsningar

Under året 2020, drabbades världen av Corona (Covid-19) vilket är en infektionssjukdom som orsakas av ett virus. Viruset som har spridits världen över är nu klassad som en pandemi.

3.1 Corona och Folkhälsomyndigheten

Symtomen kan variera ifrån att vara milda förkylningssymtom till att drabba människor på ett sätt som kan leda till döden. För att minska smittspridningen av detta virus har Folkhälsomyndigheten (2020) och Skolverket (2020) gått ut med rekommendationer att vi ska undvika närkontakt med varandra och att då även vårdnadshavare och andra människor som inte tillhör verksamhetens personal, ska vistas så lite som möjligt inne i lokalerna. Men även att befolkningen ska stanna hemma med minsta symtom på sjukdom. Det här är omständigheter som har gjort att vi har fått tänka om och där vi har gjort avgränsningar i vår studie som att flera intervjuer skett utomhus eller digitalt. Det har därför heller inte vart aktuellt att överväga observation som metod i studien.

4 Syfte och frågeställningar

4.1 Syfte

Syftet är att undersöka hur förskollärare resonerar kring lekens betydelse för barns lärande och utveckling samt hur de möjliggör detta utifrån sitt förhållningssätt. I den barninitierade leken men även den vuxeninitierade leken kan det finnas faktorer som främjar men också hindrar barns möjligheter till lärande och utveckling. Det blir därför intressant att undersöka förskollärares resonemang kring hur leken kan användas till en möjlighet för barns lärande och utveckling i verksamheten.

4.2 Frågeställningar

För att kunna besvara syftet kommer följande frågeställningar att ligga till grund i denna studie;

- Hur resonerar förskollärare om lekens betydelse för barnen i förskolan?
- Hur resonerar förskollärare kring hur de kan påverka barns lärande och utveckling i leken?
- Vilka möjligheter och hinder ser förskollärare till lärande i den barninitierade leken?

5 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som är relevant för studiens syfte och frågeställningar. Forskningen presenteras utifrån tre olika teman där det första temat är lek och lärande, det andra temat är förskollärares förhållningssätt i barns lek och det tredje och sista temat är möjligheter och hinder i den barninitierade leken.

5.1 Lek och lärande

Engdahl (2011) beskriver i sin studie hur viktig barnens lek är för utvecklingen, redan i tidig ålder. Genom att observera barn mellan 17–24 månader studeras det hur barn bjuder in till lek och interagerar med andra barn. Data samlas in genom observation och videoinspelning av en barngrupp på 15 barn. I leken synliggörs deras sociala kompetenser där de interagerar med hjälp av gester, miner och ögonkontakt. Genom att närma sig barnen ges en möjlighet att förstå deras perspektiv för att kunna studera deras interaktion och kommunikation sinsemellan. Trots att ett barns perspektiv aldrig helt kommer att kunna intas är ändå detta en möjlighet till att få en viss förståelse. Resultatet av författarens studie visar att barnen behöver få tid för egeninitierade lekar. Då det kan vara avgörande för barnets möjlighet att utveckla sociala färdigheter. Därför behövs en balans mellan vuxeninitierad och barnens egeninitierade lek. Det bör också fortsatt betonas i förskollärares utbildning att små barn redan besitter en social kompetens och att leken därför är för att denna ska kunna utvecklas ytterligare.

Pramling Samuelsson och Johansson (2006) genomför en studie med syfte att undersöka hur lek och lärande relaterar till varandra. Datamaterialet samlas in genom intervjuer med 42 lärare och 46 barn samt 60 timmars videoobservationer. Barnen som observeras är i åldrarna fyra till nio år. Resultatet visar hur lek och lärande hör ihop och ses som en helhet som inte går att dela på, utan istället hjälper barnen att förstå sin omvärld. Tidigare har lärare sett på barnens lek som något som ska lämnas ostört, den ska vara fri, glad och bekymmersfri. Men i och med ett paradigmskifte där en förändring av förståelse för lek och lärande gjordes, sågs istället leken och lärandet som något som hörde ihop. Författarnas utgångspunkt för artikeln är att barns lek är en del av deras upplevelse där livsvärldar delas med andra.

DeLuca (2020) genomför en studie i Kanada med syfte att undersöka hur förskollärare ser på det lekbaserade lärandet i förskoleundervisningen. Tidigare har förskolan varit en plats där barnen ska utveckla sin sociala förmåga, bli mer självständiga och öka sina språkkunskaper. Men under senare år har det blivit mer fokus på kunskapsområden – som bäddas in i ett lekbaserat lärande. Det lekbaserade lärandet ska vara ett sätt för förskolläraren att observera barnen vad de har lärt sig och vad deras nästa steg i lärandet bör vara, för att sedan dokumentera detta. Data samlades in genom intervjuer med 20 förskollärare. Det genomförs även observationer i barngrupper, där barnen är mellan två till fem år. Resultatet i studien visar att förskollärarna upplever leken som ett sätt att endast uppfatta var barnen befinner sig i sitt lärande. Lekens enskilda värde i sig för barnet, värderas inte. Leken ses istället som ett sätt att utvärdera barnens kunskaper inom de sociala men även inom kunskapsområdena. 90% av alla lärare i studien var positiva till det lekbaserade lärandet.

Melker, Mellgren och Pramling Samuelsson (2018) genomför en studie som syftar till att undersöka hur kommunikation och samspel mellan förskollärare och barn sker i en lekbaserad undervisningssituation. Data som ligger till grund för studien samlas in via videoobservation på en förskola med barn i fyra till fem års ålder. Aktiviteten som är en byggaktivitet är helt utformad utefter förskollärares agenda. Barnens erfarenheter och idéer nyttjas inte i situationen och det saknas en kommunikation mellan barnen och den vuxne. Författarna belyser

hur betydelsefullt det är när ett gemensamt fokus ska delas. Det blir därför inte en gemensam undervisningssituation där perspektiv delas, som var aktivitetens tanke.

5.2 Förskollärares förhållningssätt i barns lek

I studien Løndal och Greve (2015) genomför i Norge undersöker de förskollärares förhållningssätt i en pågående lek och hur dessa förhållningssätt påverkar leken på olika sätt. Datamaterial samlas in genom observationer i två förskolegrupper, som består av 20 barn där alla är under tre år. Datamaterial samlas även in från observationer av 36 barn mellan åtta och nio år på fritids. Resultatet visar tre olika typer av förhållningssätt en förskollärare förhåller sig till när det kommer till leken och hur dessa påverkar barns lek på olika sätt. Det övervakande förhållningssättet där förskolläraren inte deltar i leken utan håller avstånd men ändå säkerhetsställer att regler följs. Det initierande och inspirerande förhållningssättet där förskolläraren inspirerar till lek men inte deltar. Samt ett deltagande förhållningssätt där förskolläraren interagerar med barnen och aktivt deltar i leken. Om barns lek ska få möjlighet att fortsätta över tid och vara fri från större konflikter, visar resultatet på att barn i förskolan gynnas av förskollärares delaktighet. Förskolläraren får då även möjlighet att fånga innebörden i barns leken. Resultatet visar även på att det krävs en kunskap om barns lek men även en närvaro för att förstå det som sker i den. Då det kan förekomma att förskollärare misstolkar situationer och avbryter en lek. Författarna påpekar att förskollärares syn på lek kommer påverka hur de hanterar barns lek i sin vardag.

Pramling Samuelsson och Johansson (2006) beskriver i sin studie hur viktig en kommunikation är mellan barn och förskollärare i en lek och lärandeaktivitet. Leken och lärandet blir en helhet när förskolläraren skapar ett lärandetillfälle utifrån barnets initiativ. När barnet och förskolläraren delar samma fokus blir upplevelsen ömsesidig. Författarna belyser att förskolläraren har en stor betydelse för barnen i leken. Framförallt sett ur ett didaktiskt perspektiv då förskolläraren ramar in aktiviteten i form av miljö och materiella ting. När förskolläraren deltar i en lek signalerar det att leken är viktig. Men det ger också en möjlighet för att upptäcka andra utmaningar i leken, såsom uteslutningar och andra destruktiva sidor av leken. Samtidigt krävs det en respekt för barns lekvärld och en förmåga som förskollärare att förstå vad som händer i leken.

Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) genomför en studie där de undersöker förskolepersonalens syn och tankar på begreppet undervisning. Forskarna för fram att undervisningsbegreppet har varit ett diskussionsämne i förskolan ända sedan den förändring av Skollagen (SFS: 2010:800) som gjordes i samband med att förskolan blev en egen skolform. För att samla in data genomförs tre gruppsamtal med sex förskollärare och tre barnskötare. Förskolepersonalen arbetar på tre olika förskolor, där alla arbetar med de yngsta i verksamheten. I gruppsamtalen deltar personal ifrån samtliga tre förskolor tillsammans med en samtalsledare. Samtalsledaren läser upp en fråga som deltagarna svarar på i ordning och samtalsledaren bestämmer när de ska gå vidare. I studien skriver forskarna fram "nuets didaktik" som är ett tillvägagångssätt där spontana didaktiska beslut tas i möten med barnen. Det här tillvägagångssätt är beroende av förskollärares kompetens men det krävs även en medvetenhet kring styrdokument och förskollärares uppdrag. Resultatet ifrån undersökningen visar skilda resonemang ifrån förskolepersonalen kring begreppet undervisning. Dels att det ställs högre krav på förskolepersonalen än vad det gjorts tidigare, då leken behöver ha ett medvetet syfte och kräver då en mer omfattande planering och målinriktning än tidigare. Det framkommer även i studien att förskolepersonalen anser att undervisningsbegreppet ger barn möjlighet till ökad kunskap men också en likvärdig utbildning, var i landet du än bor.

Förskolepersonalen uttrycker även att leken ska skyddas mot att bli för undervisningsinspirerad, då barnen har rätt till en lek där de kan leka och vara kreativa på egna villkor. Det som även framkommer i studien är att förskolepersonalen använder begreppet lärande som ett alternativ till begreppet undervisning, då detta upplevs som mjukare och mindre kravfyllt.

5.3 Möjligheter och hinder i den barninitierade leken

Evaldsson och Tellgren (2009) genomför en studie på en förskola i Sverige där 17 barn i åldersspannet två till fem år ingår. Studien undersöker hur barn utvecklar kommunikativa kompetenser men också olika tillvägagångssätt för att stänga ute kamrater ur leken. Författarna undersöker även hur dessa tillvägagångssätt blir ett sätt för barnen att ta plats i samhället. Bilden av den fria leken som något lustfyllt blir istället en aktivitet där uteslutningar och maktutövningar sker, för att skydda den pågående leken. Författarna lyfter problematiken med regler som "alla får vara med" och andra vuxenbaserade regler. Barnen använder då sin kreativitet på olika sätt för att uppnå makt, underordna andra och stärka allianser. Det är därför viktigt att ha insyn i barns samarbetsprocesser i leken. Det är även betydelsefullt att ha en förståelse för hur dessa vuxenregler inte bara passivt följs av barnen, utan att dessa omvandlas för att stödja deras egna intressen.

Wood (2013) genomför en studie i England med syfte att undersöka den fria leken. I studien ingår tio barn i åldersspannet tre till fem år. Författaren beskriver att den fria leken bidrar till att barn får möjlighet att utveckla sin fantasi och den sociala förmågan. För barns lärande och utveckling är detta viktigt. Det råder en diskurs i en mer barncentrerad utveckling i förskolan att barn ska vara fria från vuxna och få styra över sitt eget lärande. I både barnkonventionen och tidigare forskning förespråkas leken, som ska vara fri från struktur och där barnen själva får välja. Författaren konstaterar att mycket forskning problematiserar den fria leken ur ett strukturellt perspektiv. Något som kan begränsa barnen är styrdokument, tid och de vuxnas regler. Det behövs en kritisk blick på hur förskollärare väljer att se på den fria leken. Då den fria valet styrs av makt och egenintressen. Om en spontan och lyhörd pedagogik ska finnas måste förskollärare bli medvetna om hur den fria leken kan gynna vissa barn men missgynna andra.

Skånfors, Löfdahl och Hägglund (2009) genomför en studie på en förskola i Sverige. Studiens syfte är att undersöka hinder med den fria leken, sett utifrån barnens perspektiv. Förskollärare behöver utifrån sitt förhållningssätt i leken vara vaksamma på att när barn drar sig undan finns ett behov av lugn och ro. I förskolan använder sig barnen av förskolans inramning och miljö för att dra sig undan och skapa skyddade utrymmen. I studien har data samlats in genom etnografiska observationer där 20 barn mellan två till fem år deltar. Observationerna genomförs de tider under dagen då det finns mer möjlighet och tid för fri lek. Resultatet i studien visar att barn både vill vara en del av det sociala samtidigt som de har ett behov av att dra sig undan och vara för sig själva. Barnen använder då de utrymmen som finns för att dra sig undan. När utrymmen för detta saknas skapas de av barnen själva och då kan uteslutningar förekomma. Studiens resultat visar att under tidig morgon när det är färre barn är det få konflikter och uteslutningar som förekommer. Det tyder på att barn kan dra sig undan utan att behöva utesluta andra från att försöka gå med. Under dagen då fler barn tillkommer blir konflikterna och uteslutningarna mer intensiva. Rummen i förskolan är tillgängliga för alla barn, vilket indikerar på att det kan vara ett problem för barn att hitta dolda utrymmen.

5.3.1 Sammanfattning tidigare forskning

Tidigare forskning visar på hur betydelsefull leken är för barn. Engdahl (2011) skriver om hur barn redan i tidig ålder interagerar med varandra i leken. Författaren belyser även vikten om en balans mellan den vuxeninitierade och barninitierade leken då barnen behöver den barninitierade leken för att utveckla sina sociala färdigheter. Wood (2013) instämmer med att den fria leken bidrar till möjligheter för barns lärande och utveckling. Författaren beskriver hur det krävs en medvetenhet hos förskollärare då den fria leken kan gynna vissa barn men missgynna andra. Pramling Samuelsson och Johansson (2006) redogör för att synen på lek har förändrats över tid. Från en tidigare syn där leken ska vara fri, glad och bekymmersfri till att istället se lek och lärande som två fenomen som hör ihop. Enligt Deluca (2020) värderas inte lekens enskilda värde för barnen längre. Leken ses snarare som ett sätt att utvärdera barns kunskaper inom det sociala men även inom kunskapsområden. Kunskapsområden bäddas då in i ett lekbaserat lärande, som majoriteten av förskollärarna i författarens studie var positiva till. Melker m.fl. (2018) lyfter fram vikten av att utgå från barns erfarenheter och idéer när ett gemensamt fokus ska delas. Det här kan vara avgörande faktorer för att lärande ska ske i en gemensam undervisningssituation. Jonsson m.fl. (2017) beskriver "nuets didaktik" som ett tillvägagångssätt där spontana didaktiska beslut tas i mötet med barnen. Författarna redogör för att det krävs en kompetens hos förskolepersonalen i dessa möten.

Tidigare forskning visar även på hur viktig en närvaro är i barns lek. Løndal och Greve (2015) betonar denna närvaro men att det även krävs en kunskap om barns lek för att förstå det som sker i den. Författarna beskriver tre olika sätt en förskollärare förhåller sig till vid lek. Ett övervakande, inspirerande och ett deltagande förhållningssätt. Betydelsen av förskollärares närvaro i barns lek lyfter även Pramling Samuelsson och Johansson (2006) fram. Detta i syfte av att skapa lärandetillfällen utifrån barnens initiativ där fokus delas och barnen utmanas. Författarna beskriver även hur förskollärares närvaro bidrar till en möjlighet att förstå det som sker i barns lek. Evaldsson och Tellgren (2009) belyser vikten av att förskollärare har en insyn i barns lek. Då författarna lyfter problematiken med vuxenbaserade regler i leken, som barnen försöker kringgå på olika sätt. Däremot lyfter Skånfors m.fl. (2009) fram hur barn söker sig till dolda utrymmen då de har ett behov av att dra sig undan i syfte av att värna om sin lek.

6 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

I detta avsnitt presenteras den teoretiska utgångspunkt som används för studien där den valda teorin är det sociokulturella perspektivet. Därefter presenteras och redovisas studiens centrala begrepp som ligger till grund för analysen.

6.1 Teoretisk utgångspunkt

Den här studien utgår ifrån det sociokulturella perspektivet. Säljö (2017) skriver hur det sociokulturella perspektivet grundar sig i Vygotskijs arbete gällande forskning om utveckling, lärande och språk. Vygotskij beskriver att människan analyserar sin omvärld genom kulturella redskap. Vygotskijs tankar lyfts även fram av Wallerstedt (2020) som beskriver hur han talar om två olika sorters utveckling inom det sociokulturella perspektivet. Det kan beskrivas som att vi som människor mognar för att kunna ta oss an olika uppgifter. Samtidigt som vi ständigt utvecklas och där lärandet sker genom att vi möts och utvecklas utifrån olika erfarenheter vi stöter på. Med andra ord lär vi oss och utvecklas genom ett samspel mellan mognad och lärande. Vi utvecklas även som människor i de sociala sammanhang vi vistas i. Den läroplan som

förskolans utbildning vilar på är tydligt präglad av det sociokulturella perspektivet. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) står det skrivet att samspelet mellan personal och barn men också barnen sinsemellan är en viktig del för barns utveckling och lärande. Detta samspel bidrar till att barn lär tillsammans med andra i de sociala sammanhang som finns i verksamheten. Enligt Lillemyr (2014) kan leken användas för att synliggöra var barnet befinner sig i sitt lärande. Författaren lyfter även fram det sociokulturella perspektivets innebörd i leken. Då perspektivet speglas i leken genom språket och den sociala utvecklingen. Leken ses som en social arena där lärandet sker genom samspel med andra och där ett språkande sker.

Det sociokulturella perspektivet tillämpas i studien på så sätt att forskningsfrågorna som ska besvaras handlar om förskollärares förhållningsätt kring huruvida de stöttar och/eller utmanar barn till lärande i leken. Wallerstedt (2020) beskriver att i en intervjusituation, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, skapas en förståelse för hur människor resonerar snarare än att vi får svar på hur de tänker. Författaren lyfter även fram att det som är av relevans vid en intervju är vad respondenten säger snarare än hur den agerar.

6.2 Studiens centrala begrepp

I detta avsnitt presenteras studiens valda begrepp som ligger till grund för studien. Vilka är; språk och kommunikation, proximal utvecklingszon, mediering och intersubjektivitet. Begreppen är inte helt avskilda från varandra utan går in och kompletterar varandra.

6.2.1 Språk och kommunikation

Säljö (2017) lyfter fram språket som det mest grundläggande begreppet inom det sociokulturella perspektivet. Begreppet används av människan som ett kulturellt redskap i mötet med omvärlden. Författaren berättar om språket som det främsta redskapet vi har. Det syftar inte enbart till det talade språket utan kan även förekomma genom bilder eller andra sätt vi uttrycker oss på. Språket används i det mesta vi gör och blir därmed människans sätt till att uttrycka sig. Författaren beskriver även hur språket är ett teckensystem som är både dynamiskt och utvecklingsbart samtidigt som de samspelar med andra uttrycksformer. De uttrycksformer som finns är både kompletterande och beroende av varandra. I förskolans läroplan (Skolverket, 2018) går det att läsa hur förskolläraren ska utmana och stimulera barn i sin utveckling av språk och kommunikation. I leken är det här möjligt genom en aktiv närvaro för att stödja kommunikationen och även förebygga konflikter som kan uppstå. Det står även skrivet att barnen ska erbjudas en miljö som stimulerar till ökad kommunikation och deras intressen och nyfikenhet för olika sätt att kommunicera ska tas tillvara på. Genom att göra detta lägger vi grunden för den språk och kommunikationskunskap som kommer gynna barnen senare (Skolverket, 2018).

Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) berättar att små barns lekar är ett uttryck för kommunikation och interaktion. I leken skapar barnen sin egen kultur genom inspiration ifrån vuxenvärlden. Författarna beskriver hur språk handlar om att kommunicera och att uttrycka något för att därefter få svar på detta. Förutom det verbala språket kan vi även kommunicera med hjälp av kroppsspråk, gester och andra rörelser. Vidare lyfter författarna fram hur viktigt språket är för barns lek, lärande och utveckling i förskolan. Vid kommunikation och samspel med barn där alla våra sinnen används för att lyssna, svara och bekräfta barnen, kan vi få en större förståelse för det som uttrycks. Barnen får då även fler möjligheter till att uttrycka sig. Förskolan behöver därför utforma en miljö som uppmuntrar till detta och varierar sitt arbetssätt.

6.2.2 Proximal utvecklingszon

Säljö (2017) redogör för hur Vygotskij uttrycker att människan ständigt är under utveckling och utvecklas i varje situation den befinner sig i. Säljö (2014) lyfter fram Vygotskijs tankar om att människor tillägnar sig kunskap i olika situationer där samspel sker. Författaren beskriver hur den vuxne eller en mer kompetent kamrat kan bidra med handledning i problemlösning. Problemen kan lösas genom att individen får stöd i förklaringar som skapar förståelse för vad som efterfrågas eller att problemet bryts ner i mindre delar. Arnqvist (2020) fastslår att begreppet den proximala utvecklingszonen ursprungligen är utvecklat av Vygotskij och syftar till en form av lärande. Ett lärande som kan ske för barn med stöd av en annan mer kunnig inom ämnet, det kan både vara barn men framförallt vuxna. Enligt Doverborg m.fl. (2013) handlar begreppet proximal utvecklingszon om skillnaden mellan vad ett barn kan klara av på egen hand och vad barnet kan åstadkomma i samspel med andra. Vidare beskriver författarna hur individer i samspel med andra där erfarenheter och kunskapsnivåer skiljer sig åt, bidrar det med möjlighet till lärande. Det här kunskapsbidragande mötena sker såväl i den planerade leken men också i den spontana, då det finns utrymme till att både stödja och utmana barn. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) går det att läsa att utbildningen ska ta sin utgångspunkt i läroplanen och barnens erfarenheter och intressen. Personalen ska stötta och utmana barnen samtidigt som de inspirerar till nya upptäckter och kunskaper.

Säljö (2014) beskriver hur Vygotskij redogör för att utvecklingszonen inte handlar om vad individen redan kan utan snarare i potentialen vad som kan uppnås. Författaren belyser att det är i utbildningens sociala sammanhang utvecklingsmöjligheter finns. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) går det att läsa att undervisning ingår i utbildningen och att barnen ska stimuleras och utmanas med läroplanens mål som utgångspunkt. Undervisningen ska ske utifrån ett planerat innehåll men också sådant som spontant uppstår, just för att barns lärande sker hela tiden. Istället för att vänta på att barnen visar intresse för något belyser Johansson och Pramling Samuelsson (2007) hur förskollärare kan väcka barnets intresse. Detta genom att på ett kompetent sätt möta det lekande lärande barnet. Enligt författarna är barn redan i tidig ålder lekande och lärande där deras blick riktas mot deras omvärld. För att barnen ska förstå och kunna skaffa kunskap om sin omvärld behöver därför lek och lärande motsvara varandra i den pedagogiska verksamheten

6.2.3 Mediering

Säljö (2017) beskriver mediering som ett grundläggande begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Författaren lyfter fram Vygotskijs tankar om att människor inte direkt upplever världen utan de upptäcker den med hjälp av medierande redskap. Mediering lyfts även fram av Wallerstedt (2020) som beskriver det som ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Författaren beskriver att fysiska och mentala redskap är laddade med kunskap. När redskapen används i en aktivitet kan sammanhanget formas på ett visst sätt. Enligt Säljö (2014) använder människan både fysiska och språkliga redskap i sin utveckling och utifrån ett sociokulturellt perspektiv är detta centralt i lärandet. Säljö (2017) beskriver språkliga redskap som olika räknesystem, bokstäver och olika begrepp. Författaren redogör för att språket förändras och utvecklas i de kulturella sammanhang människan befinner sig i. Språket i sig är inte ett naturligt fenomen utan utvecklas genom de traditioner människan befinner sig. De fysiska redskapen kan beskrivas såsom Säljö (2014) lyfter fram genom det finns artefakter i vår omgivning. Artefakter som hjälper oss att exempelvis kommunicera, förflytta oss och föra anteckningar. Säljö (2017) beskriver hur fysiska ting i form av redskap får en benämning men också ett sammanhang där det används. Författaren beskriver hur en spade används för att gräva med och ett tangentbord används som ett skrivverktyg. Människor har då skapat sig en

förståelse för det genom språket och använder därför redskapen i olika sammanhang. Mediering innebär att människan använder redskap till att förstå det som sker i sin omvärld. I sammanhanget med kommunikation är det språk som används som redskap för att skapa erfarenheter av omvärlden. Säljö (2014) redogör för hur fysiska redskap hjälper människan att hantera praktiska problem som kan uppstå i vardagen. När problem hanteras skapas erfarenheter som människan bär med sig genom livet. Det kan i sin tur leda till att människan hittar nya lösningar i form av att skapa fysiska ting för att lösa problem.

6.2.4 Intersubjektivitet

Gjems (2018) beskriver begreppet intersubjektivitet som ett ömsesidigt möte mellan två individer där båda parter delar samma fokus. Författaren beskriver att intersubjektivitet är något som börjar redan när människan föds och att det även är viktigt för barns språkutveckling. Enligt Johansson (2011) karakteriseras intersubjektiva möten av en närhet till barnets perspektiv. Det sker en växling mellan barnet och den vuxne, som kan leda till mer inflytande hos barnet. Barnet får då en större möjlighet att styra över det som händer och sker och kan då sätta egna mål. Författaren uttrycker att i mötet med barns livsvärldar blir intersubjektivitet betydelsefullt för barns lek och lärande. När ett intersubjektivt möte blir till är det en ömsesidighet och en närhet till barnets perspektiv som präglas. Samspel blir lekfulla och en känslomässig närvaro utspelar sig. Till skillnad från när en kommunikation präglas av en strategisk karaktär då den vuxne har ett större fokus att nå sitt mål med aktiviteten. Istället för att skapa en ömsesidighet med barnen där de tillsammans delar fokus för att nå aktivitetens mål. Barnet ses då som ett objekt snarare än ett subjekt. Johansson (2011) skriver vidare att det är viktigt för barnen att få möjlighet att uppleva många olika intersubjektiva möten. Detta leder till att barnen kan skapa och även förändra atmosfären i verksamheten, då barnen inte bara är deltagare utan även medskapare i detta.

Johansson och Pramling Samuelsson (2007) nämner hur Bae (2004) belyser dialoger som viktiga i förskolan. För att de dialoger som sker mellan förskollärare och barn ska präglas av lekfullhet och öppenhet, krävs det att läraren är riktad mot barnets upplevelser och livsvärld. I möten mellan barn och vuxna blir en närvaro viktig och den gemensamma förståelsen över en specifik sak kan bli avgörande. Johansson (2011) redogör för att om intersubjektivitet ska uppstå mellan vuxen och barn är det viktigt att verksamhetens organisation och miljö gör det möjligt för att dessa möten kan bli till.

7 Forskningsmetod och genomförande

I detta avsnitt presenteras och motiveras vårt val av forskningsmetod som studien ligger till grund för, samt vilka val av de metoder vi beaktat vid insamlandet av datamaterialet. Vidare presenteras den undersökningsgrupp som ingår i studien samt studiens genomförande där tillvägagångssättet skrivs fram. Därefter beskrivs vår analysmetod som följs av en diskussion om studiens generalisering, reliabilitet och validitet. Avsnittet avslutas med de etiska överväganden vi har tagit i beaktning.

7.1 Forskningsmetod

Denna intervjustudie har genomförts utifrån en kvalitativ ansats. Enligt Ahrne och Svensson (2015) kan en kvalitativ ansats användas för att fånga in olika nyanser i svaren men också inbäddade normer och värderingar. Till skillnad från om en kvantitativ ansats hade använts där innehållet i det insamlade datamaterialet skulle vara mer strukturerat och mätbart. Enligt

Justesen och Mik-Meyer (2011) används kvalitativa undersökningar för att beskriva fenomenet i sin kontext. Det bidrar till att en förståelse kan skapas för ett fenomen. Bryman (1997) redogör för att den kvalitativa forskningsmetoden syftar till en beskrivning av en social miljö, där forskaren får tag på aktörers perspektiv i den miljö som studeras. Bryman (2001) lyfter fram att intervju är den mest använda metoden inom den kvalitativa ansatsen. I denna studie samlades data in genom att sju förskollärare intervjuades. En möjlig kompletterande metod för vår studie skulle kunna vara observation av samspelet barn och vuxen sinsemellan. Bjørndal (2018) lyfter fram fördelen med att använda sig av flera metoder, då detta kan bidra till att resultatet blir mer nyanserat. Författaren beskriver dock att de som observeras kan förstå sig om de är medvetna om syftet med observationen. På grund av den rådande pandemin med hårdare riktlinjer där vi inte får befinna oss inne i verksamheten, begränsades vårt val av metod till endast intervju. Bryman (2001) belyser två olika typer av intervjuformer. Den ostrukturerade intervjuformen där forskaren låter respondenten tala helt fritt och där intervjun liknar mest ett vanligt samtal. Författaren lyfter även fram den semistrukturerade intervjuformen, vilket användes i studien.

7.1.1 Semi-Strukturerade intervjuer

Enligt Bryman (2001) kännetecknas en semistrukturerad intervju av att forskaren utgår ifrån en intervjuguide, där respondenten får utrymme till att utveckla sina svar. Processen blir då mer flexibel och nyanserad, forskaren får dessutom utrymme till att ställa följdfrågor på det respondenten svarar. I denna studie ställdes öppna vilket bidrog till att respondenten gavs stort utrymme till att besvara frågorna fritt trots att en struktur följdes genom en intervjuguide (se bilaga 1). Bryman (2001) skriver att forskaren har möjlighet att ändra ordningen på frågorna samt lägga in extra frågor vid behov, i syfte att intervjuerna ska flyta på bättre. Intervjufrågorna skrevs fram utifrån studiens syfte just för att kunna besvara frågeställningarna. Enligt Svensson och Ahrne (2015) bör den intervjuform som utförs, utgå ifrån de frågeställningar som ska besvaras. Eftersom fenomenet lek kan tolkas och beskrivas på olika sätt, skulle en ostrukturerad intervjuform innebära utifrån Brymans (2001) beskrivning att vi troligtvis får frågan om leken besvarad. Men då vi vill nå specifika delar utifrån studiens syfte innebär det att en semistrukturerad intervjuform med dess olika tema, blev en bättre intervjuform för denna studie.

Intervjuerna påbörjades med att fråga om förskollärarnas ålder, deras utbildning samt hur länge de varit verksamma förskollärare. Bryman (2001) lyfter fram detta som viktigt då det kan bidra med att svaren kommer fram i ett sammanhang. Hur länge förskolläraren har arbetat som förskollärare kan vara av relevans då forskningen om fenomenet lek ständigt utvecklas. Men även om förskollärarna i denna studies undersökningsgrupp utbildat sig vid olika tidpunkter, kan det prägla deras resonemang kring leken. Vi har gjort en sammanställning av den undersökningsgrupp som deltagit i studien (se bilaga 2). Justesen och Mik-Meyer (2011) beskriver hur viktigt valet av dokumentationsmetod är vid intervjuer då valet relaterar till studiens syfte och frågeställningar. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) lyfter fram papper och penna som en grundläggande teknik under en intervju. Därför användes detta under genomförandet där en av oss tog anteckningar och där den andre ställde frågorna. Intervjun spelades in med inspelningsverktyg, vilket innebar att den som antecknade fick en möjlighet att skriva ner gester och annat som inte hördes i ljudupptagningen. Efter genomförandet av intervjuerna transkriberades det insamlade materialet. Bjørndal (2018) beskriver transkribering som en metod att överföra en inspelning till skrift.

7.2 Undersökningsgrupp

Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) är valet av de personer forskaren väljer att intervjua beroende på den forskningsfråga studien grundar sig i. Datamaterialet samlades därför

in genom intervjuer med studieobjektet, som i det här fallet var sju förskollärare. Förskollärarna har i resultatredovisningen fått fingerade namn som Anki, Beata, Catrin, Diana, Eva, Frida och Gunvor. Samtliga är verksamma i olika skolformer inom Västra Götalands län. Respondenterna är utbildade förskollärare i åldrarna 30-56. I undersökningsgruppen finns förskollärare med en större erfarenhet som har arbetat 18-29 år. Det finns även förskollärare med mindre erfarenhet som arbetat 1-10 år. I syfte att infria ett förtroende hos de vi intervjuade valde vi att tillfråga förskollärare på förskolor vi tidigare varit i kontakt med. Öberg (2015) redogör för att en relation mellan forskaren och respondenten byggs upp under en intervju som kan bidra till att ett förtroende etableras. Detta lyfter även Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) fram som viktigt just för att respondenten ska känna sig trygg till att uttrycka sig.

7.3 Studiens genomförande

Inför intervjuerna med förskollärarna författade vi ett mejl med en kortfattad presentation av oss själva, där även syftet med undersökningen informerades (se bilaga 3). För att respondenterna skulle kunna förbereda sig inför intervjun bifogades även intervjufrågorna (se bilaga 1). Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) beskriver det som viktigt vid en intervju, att ett förtroende kan skapas om intervjuaren och respondenten möts på lika villkor. Då vi har en rådande pandemi och folkhälsomyndighetens (Folkhälsomyndigheten, 2020) restriktioner följdes föreslogs intervjuer både utomhus och digitalt. Varje respondent har intervjuats vid ett tillfälle och totalt genomfördes det sju intervjuer där författarna till denna studie deltog vid varje tillfälle. Undantaget vid ett tillfälle där förskolläraren besvarade intervjufrågorna via mejl.

Under intervjuerna har vi använt oss av Kvales (1996) checklista som Bryman (2001) nämner som användbar. I denna checklista går det att läsa hur intervjuaren med god fördel är strukturerad, tydlig, låter respondenten prata till punkt samt är flexibel under intervjun. Detta var ett stöd för oss under de olika intervjutillfällena med dess skilda omständigheter då vi gett respondenterna samma möjligheter till att utveckla sina svar. Samtidigt skapade vi förutsättningar för förtroendefulla samtal genom att den som ställer frågorna är den som har någon form av tidigare kontakt med respondenten (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015).

Under intervjuerna ställdes öppna frågor som var väl reflekterade över innan. Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) kan öppna frågor bidra till att materialet som samlas in är av bättre kvalitet då svaren på frågorna blir mer utförliga. Detta blev en fördel för oss när vi senare besvarade studiens syfte och frågeställningar. Under intervjuerna fanns intervjufrågorna med som stöd. Enligt Bryman (2001) kan det vara en fördel att använda frågorna som underlag under intervjuns gång, för att inte tappa fokus. På grund av folkhälsomyndighetens restriktioner (Folkhälsomyndigheten, 2020; Skolverket, 2020) har vi fått vara flexibla i våra beslut om hur data kan samlas in utan ett personligt möte. I denna studie har intervjuformerna därför varit varierande och genomförts inomhus, utomhus, digitalt men även i mejlform. Under samtliga intervjuer användes intervjuguiden (se bilaga 1) som stöd, samtidigt som vi fick möjlighet att ställa följdfrågor. Detta bidrog till att respondenten fick svara fritt. Något som upptäcktes och som tas i beaktande i diskussionen är när vi ställde frågan om vilken betydelse leken har för barnen, svarade samtliga förskollärare enbart som om de tolkade att vi syftade på den barninitierade leken. Vi fick då förtydliga att det både var den vuxeninitierade och barninitierade leken vi frågade efter.

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) beskriver att forskaren bör vara beredd på att yttre omständigheter kan störa en intervju. Exempel på detta kan vara buller när intervjuer sker utomhus eller digitalt när man är beroende av ett nätverk. När transkriberingen genomfördes

blev det tydligt att inspelningsmaterialet från de intervjuer som skett utomhus påverkats negativt. Då det hördes en del buller och andra röster samt att detta även gjorde att förskollärarens röster föll bort under vissa delar av materialet.

7.4 Analysmetod

Analysarbetet av empirin påbörjades redan vid varje avslutade intervju, då vi tillsammans diskuterade och reflekterade över svaren. Ahrne och Svensson (2015) beskriver att analysen och bearbetningen av det empiriska materialet brukar påbörjas tidigt i en forskningsprocess. Författarna skriver även hur viktiga de tidiga reflektionerna kan vara för den senare analysen. Då transkriberingen påbörjades i anslutning till varje avslutade intervju, bidrog detta till att materialet redan i tidigt stadie blev aktivt bearbetat. Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) påbörjas en tolkning och analysering av materialet redan när det lyssnas igenom. Det bidrog till att vi kunde fånga upp viktiga detaljer eftersom transkriberingen påbörjades i ett tidigt stadie. Då studiens begrepp vid den tidpunkten inte var helt fastställda valde vi att transkribera större delen av intervjuerna utifrån olika teman. På så sätt kunde vi i efterhand fokusera på de episoder vi ville analysera utan att det finns en avsaknad av empiri. Rennstam och Wästerfors (2015a) belyser att denna mängd av empiri kan vara vanlig när begrepp inte är helt utarbetade.

I studien har en tematisk analys använts som analysmodell. Analysen skrivs fram utifrån tre teman där varje tema har en forskningsfråga som utgör grunden. Vi har då kunnat välja ut relevant empiri för att besvara de forskningsfrågor som ligger till grund för denna studie. Lindgren (2014) beskriver hur denna metod kan medföra en struktur i den insamlade empirin genom att använda olika teman som materialet sedan kategoriserar utefter. Redan vid transkribering sorterades empirin in under de olika teman. Rennstam och Wästerfors (2015b) redogör för att det är ett beslut som bör fattas innan ljudupptagningen förs över till skrift. Författarna berättar även att en tematisk analys innefattar innehållet i berättelserna. I denna studie syftar det till vad förskollärarna uttrycker och resonerar om fenomenen lek och lärande.

7.5 Studiens generalisering, reliabilitet och validitet

Svensson och Ahrne (2015) beskriver trovärdigheten som viktig vid en kvalitativ forskning då en kvalitativ studie inte innehåller de mätbara instrument som en kvantitativ studie innehar. Författarna beskriver begreppet generaliserbarhet som ett sätt att göra en kvalitativ studie trovärdig. Ett sätt att göra den mer generaliserbar är att överföra resultatet av studien på andra miljöer, likt den miljön som studerats. Dock konstaterar författarna att studiens generaliserbarhet skulle innebära att det krävs åtminstone tio till femton intervjuer för detta. I denna studie har sju förskollärare intervjuats, detta gör att studien inte går att generalisera.

Justesen och Mik-Meyer (2011) beskriver hur reliabilitetsbegreppet används som ett mätinstrument i studier för att mäta trovärdigheten i den insamlade empirin. Eriksson-Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver att reliabilitet kan användas vid en upprepad mätning av ett konstant fenomen som ger samma mätvärde. På så sätt kan en annan person genomföra samma studie och få samma resultat. Justesen och Mik-Meyer (2011) påpekar att reliabiliteten snarare hör till kvantitativa studier. Forskare ställer då oftare hypoteser som ska besvaras och använder mätinstrument för att göra en korrekt mätning. För att öka reliabiliteten rekommenderar Barmark och Djurfeldt (2015) att söka efter tidigare studier där det forskats om samma fenomen. För att studera hur de undersökningarna genomförts och om de kommit fram till samma resultat. I den här studien har vi använt oss av tidigare forskning om lek där förskollärares förhållningssätt står i fokus, där vi tittat på hur studierna genomförts och vilket

resultat de fått. I denna studie har valet av metod skrivits fram och motiverats väl. Vi har även beskrivit på ett tydligt sätt hur studien är genomförd. Detta i syfte att andra ska kunna ta del av studiens tillvägagångssätt. Justesen och Mik-Meyer (2011) redogör för att reliabiliteten kan höjas om andra kan genomföra samma studie och därefter få ett snarlikt resultat.

Eriksson-Barajas m.fl. (2013) beskriver begreppet validitet, som är ett instruments förmåga att mäta det som är avsett att mätas. Då vi ville undersöka hur förskollärare resonerar kring barns lärande och utveckling i leken, använde vi oss av semi-strukturerade intervjuer som metod. Detta för få fram ett resultat som kan besvara studiens forskningsfrågor. Justesen och Mik-Meyer (2011) redogör för att tyngden ligger i om forskningsfrågorna besvaras av studiens resultat. Författarna beskriver även att validitetsbegreppet ofta förekommer i kvalitativa undersökningar men att begreppets innebörd baseras på den valda teorin studien har som ramverk. Utifrån det sociokulturella perspektivet valdes relevanta teoretiska begrepp ut såsom språk och kommunikation, proximal utvecklingszon, mediering och intersubjektivitet. Dessa begrepp har varit en utgångspunkt vid analysen av den insamlade empirin.

Ett transparent förhållningssätt som Svensson och Ahrne (2015) redogör för då forskaren är kritisk mot sitt eget val av metod vilket kan bidra till att studien kan bli mer trovärdig. I denna studie valde vi endast intervju som metod för att samla in datamaterial. Genom att även använda observation som metod hade detta kunnat öka trovärdigheten i vår studie. Svensson och Ahrne (2015) skriver hur en studie blir mer trovärdig om fler metoder används.

7.6 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017) lyfter fram vikten av att ta de olika etiska principerna i beaktning vid forskning såsom; att informera respondenten om undersökningen, få deras samtycke till att delta men också att informera dem om deras rätt till anonymitet. När respondenterna besvarade våra utskick om förfrågan till att medverka i studien (se bilaga 3) och då bekräftade med ett datum, gav respondenterna deras samtycke till att medverka. I utskicket förmedlades studiens syfte, respondentens rättigheter samt att de förhåller sig anonyma i studien. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) belyser att forskare alltid ska garantera full anonymitet för de som ställer upp som respondenter i en studie. Vid början av varje intervju tillfrågades respondenten om samtycke till att ljudupptagning kommer att användas. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) belyser det som viktigt vid en transkribering att etiska skäl bör beaktas. I studien har därför respondenterna fått fingerade namn för att förhålla deras anonymitet. Respondenterna som intervjuats har rätt att avbryta sin medverkan, då etiska bedömningar och moraliska aspekter går före studiearbetet. Detta kallar Ahrne och Svensson (2015) att göra teologiska bedömningar. Vetenskapsrådet (2017) belyser även vikten av att människans integritet går före vårt intresse i denna studie.

Vid varje intervju har vi båda deltagit tillsammans med en respondent. Ahrne och Svensson (2015) beskriver att forskaren kan få ett större övertag över situationen än respondenten vid intervjusituationer. När respondenten har intervjuats har vi då försökt förmedla trygghet genom att de får framföra sina egna tankar och ställningstaganden. Vårt förhållningssätt har därför inte varit ifrågasättande utan istället har en nyfikenhet och ett intresse inför vad respondenterna har att säga, istället präglat intervjun. Vetenskapsrådet (2017) lyfter även fram detta genom begreppet etik - att det krävs både en reflektion över vad det innebär men även hur respondenterna bemöts på bästa sätt.

8 Resultatredovisning och analys

Syftet är att undersöka hur förskollärare resonerar kring lekens betydelse för barns lärande och utveckling samt hur de möjliggör detta utifrån sitt förhållningssätt. I den barninitierade leken men även den vuxeninitierade leken kan det finnas faktorer som främjar men också hindrar barns möjligheter till lärande och utveckling. Det blir därför intressant att undersöka förskollärares resonemang kring hur leken kan användas till en möjlighet för barns lärande och utveckling i verksamheten.

I detta avsnitt redovisar vi för vårt empiriska material. Resultatet redovisas i tre teman som utgår ifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Vilka är;

- Hur resonerar förskollärare lekens betydelse för barnen i förskolan?
- Hur resonerar förskollärare kring hur de kan påverka barns lärande och utveckling i leken?
- Vilka möjligheter och hinder ser förskollärare till lärande i den barninitierade leken?

Vi har använt oss av studiens centrala begrepp; språk och kommunikation, proximal utvecklingszon, mediering och intersubjektivitet, vid analysen av vårt empiriska material. Det sociokulturella perspektivet ligger som utgångspunkt i analysen och resultatredovisningen för att närmre kunna undersöka hur förskollärare resonerar kring barns lärande och utveckling i leken.

8.1 Hur resonerar förskollärare kring lekens betydelse för barnen i förskolan?

Förskolläraren Gunvor påvisar i sina resonemang hur viktig leken är för barnen i förskolan. Detta genom att hen beskriver att leken är skelettet i förskolan oavsett i vilken form den utspelar sig. Utifrån Gunvors resonemang kan det tolkas som att leken är en viktig del i förskolan. Gunvor uttrycker även hur hen har lärt sig att leken ska vara fri men inte utan den vuxnas närvaro. Detta kan ses utifrån begreppet den proximala utvecklingszonen. Säljö (2014) beskriver utifrån detta begrepp hur en mer kompetent person kan stödja och utmana barnen i olika sammanhang för att ta reda på vart barnen befinner sig i sitt lärande. Enligt författaren är det i de sociala sammanhangen som utvecklingsmöjligheter finns. I detta fall i lekens olika former oavsett om den är barninitierad eller vuxeninitierad. Men där Gunvor framförallt uttrycker vikten av den vuxnes närvaro.

Eftersom leken egentligen är skelettet i förskolan, det är ju den viktigaste biten i förskolan, hur den än ter sig, om den är planerad eller om den är fri. Jag har ju lärt mig att den ska vara fri, att man kan göra vad man vill, den ska ju inte vara fri lek från vuxna.
(Gunvor)

Även förskolläraren Beata uttrycker lekens betydelse i förskolan. Detta blir tydligt då hen uttrycker leken som livsviktig. Beata talar även om hur barnen får utvecklas som individer och bearbeta känslor i leken. Det uttrycks även en möjlighet till annat lärande. Något som Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) beskriver är hur barnen genom att de får använda sina olika sinnen i kommunikation och samspel får erfarenheter av olika sätt att uttrycka sig på. I Beatas resonemang kan även leken uttryckas som ett medierande redskap där barnen kan bearbeta

känslor och processa saker de har varit med om (Säljö, 2017). Leken i sig blir då ett verktyg till lärande.

Den är livsviktig måste man ju ändå säga. Det är ju så barn lär ju sig växa och bearbeta känslor och allt man är med om, lära sig saker, man lär ju sig genom leken. (Beata)

Förskolläraren Anki uttrycker att barn utvecklas socialt i leken. De kan utvecklas både enskilt men även i grupp, genom att barnet värnar om sig själv och sina vänner. Detta kan tolkas som att samspelet barnen sinsemellan där de får pröva och utforska ses som viktigt för Anki. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) skriver fram hur viktigt språket är för barns möjlighet att kommunicera i leken. Det leder till att barn får erfarenheter genom leken som bidrar till lärande och utveckling. När Anki uttrycker att barn värnar om sina vänner i leken kan det relateras till Johanssons (2011) beskrivning om hur viktigt det är att barn får erfarenhet av fler intersubjektiva möten. I resonemanget nedan är det intersubjektiviteten barnen sinsemellan, som Anki syftar på.

Barn som leker värnar och tar hand om sig själv och sina vänner, de utvecklas socialt. Lär sig nya saker, vågar utforska, För mig är leken ett hälsosamt tecken hos barn. (Anki)

Likt Anki lyfter även förskolläraren Catrin fram det sociala lärandet som viktigt i leken genom att uttrycka att det är nödvändigt för att lära sig om matematik och bokstäver. Något som Catrin även uttrycker är hur barnen inte har ett syfte av att lära sig när de leker men trots detta sker det mycket lärande i leken. Istället är det den vuxne som synliggör lärandet och använder leken som verktyg för att nå detta. Säljö (2014) beskriver hur leken kan användas som ett medierande redskap för att nå olika former av lärande,

Om man inte mår bra inom sig och har social grund att stå på så kommer man inte lära sig, jag tycker nästan att det sociala kommer före kunskap. Det är det viktigaste, multiplikationstabellen med matematik och bokstäver, det kommer. Men har man inte fått lära sig att leka, turtagning och det sociala samspelet och ge och ta och vara en god vän och se en god vän, då försvinner det där lärandet. /.../ och man tänker ju att man leker ju inte för att lära sig, utan man lär sig när man leker. Barnen har ju inte syfte av att lära sig någonting, men det sker så mycket lärande i leken. (Catrin)

Förskolläraren Eva uttrycker hur barn genom leken kan få en möjlighet att processa det som sker i barnets egna liv. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) beskriver hur leken ger ett uttryck till en form av kommunikation. En kommunikation som kan ske både verbalt men även ickeverbalt genom kroppsspråk och gester. Då Eva uttrycker hur pedagogen har en möjlighet till att utmana barn i den planerade leken på ett annat sätt än i den barninitierade leken, framgår det inte hur. Utifrån begreppet den proximala utvecklingszonen som Arnqvist (2020) skriver om skulle Eva kunna mena att det är vid planerade lärandetillfällen hen kan utmana barnen att uppnå ett lärande. Genom att aktiviteten redan har ett förutbestämt planerat syfte men även då leken används som ett verktyg till lärande.

Jag ser att den har väldigt stor betydelse för barnen för det är så himla mycket de processar genom lek. Exempelvis när det är syskon på gång, då kan man ju se att de tar med och processar

det i leken. /.../ den planerade leken kan man ju utmana dem på ett annat sätt. (Eva)

Förskolläraren Frida uttrycker hur barnens upplevelser och tankar mer får ta plats i den fria leken än i den planerade leken. Detta skulle kunna kopplas till begreppet intersubjektivitet som Johansson (2011) beskriver där det finns en ömsesidighet och närhet till barnets perspektiv och där de delar samma fokus. När Frida beskriver att hen har ett syfte och mål som ska uppnås i den planerade leken, kan det tolkas som att intersubjektiviteten uteblir. Barnen får därför inte samma möjlighet till delaktighet som i den fria leken. Vid Fridas resonemang om den planerade leken kan detta liknas vid den proximala utvecklingszonen. Arnqvist (2020) skriver om att det är den mer kompetente vuxne som stöttar barnen till lärande. Eftersom Frida uttrycker vikten av den planerade leken just för att den har ett syfte och mål att uppnå för något de vill undersöka. Kan det då tolkas som att det är förskolläraren som stöttar och utmanar barnen i detta undersökande för att skapa möjligheter till ett lärande.

Den planerade leken kan ju ha väldigt stor betydelse, men det beror ju på vad man har för syfte och mål med det. /.../ det kan ju ha stor betydelse för oss pedagoger. För då har ju vi ett syfte och mål vi vill uppnå, och ett syfte då har ju vi något vi vill undersöka i det här. Så att eeh.. Så för oss betyder ju det kanske egentligen mer än för barnen. Så den fria leken kanske har större betydelse för barnen, för att där är det ju deras upplevelser och deras tankar som får komma fram på ett annat sätt än i den planerade leken. (Frida)

8.2 Hur resonerar förskollärare kring hur de kan påverka barns lärande och utveckling i leken?

Förskolläraren Anki uttrycker att hen vill att barnen ska få möjlighet att utveckla sin empatiska förmåga och visa omtanke om varandra i leken. Samtidigt framgår det inte hur barnen ska lära sig detta mer än att barnen ska stå tillbaka för någon annan eller släppa fram en annan kamrat. Förskollärarens roll nämns inte alls för huruvida barnen kan stöttas till detta lärande. Anki uttrycker tydligt att det sociala lärandet är viktigast och framförallt nödvändigt för att nå ett annat lärande i form av exempelvis naturvetenskap och språk. Ankis resonemang kan kopplas till begreppet mediering. Där leken blir ett medierande redskap för att barnen ska få möjlighet att utveckla sina sociala förmågor. Enligt Säljö (2014) beskrivs mediering som ett redskap för att nå någon form av lärande. Det uttrycks ännu en gång inte hur Anki skulle stötta barnen till lärandet, som hen säger att barnen får ”på köpet”.

Jag vill att de ska lära sig en empatisk förmåga, se sin vän, sin kamrat för den de är. Våga stå tillbaka själv lite grann och släppa fram någon annan. Så för mig är oftast leken den sociala spelplanen att.. Eh.. om du inte funkar socialt så funkar du inte heller i de andra delarna. /.../ sen får man ju på ”köpet” annat lärande, det kan ju vara naturvetenskap eller språk eller motorik, annan träning. (Anki)

Förskolläraren Beata uttrycker en önskan om mer personal då det skulle utgöra en större möjlighet till att närvara i barnens lek. På så sätt kunna stödja de barn som behöver stöttning i att ta sig in i en redan pågående lek. Det kan kopplas ihop med begreppet den proximala utvecklingszonen som Arnqvist (2020) beskriver hur en mer kunnig inom ämnet stödjer och

utmanar barnet till att klara av något de inte klarat på egen hand. Beata beskriver ett exempel genom att handla kakor av redan lekande barn, kan den vuxne kan hjälpa ett barn att ta sig in i en redan pågående lek. Detta kan syfta till begreppet mediering, där kakorna får en språklig symbolik som bidrar till erfarenheter hos barnet för hur de kan ta sig in i en redan pågående lek (Säljö, 2017). Utifrån Beatas exempel med kakorna kan det tolkas som att intersubjektivitet kan uppstå mellan den vuxne och barnet. Johansson (2011) beskriver hur intersubjektivitet uppstår i situationer där barns och förskollärares livsvärldar möts och ett gemensamt fokus och mål delas.

Man hade ju önskat att man mycket mer kan vara med i en lek, men är man ensam i en grupp är det svårt att gå in i en lek och vara med. En del barn behöver ju verkligen ha hjälp i leken, såsom "kom nu gå vi och handlar, nu ser jag att de säljer kakor där borta" och så gör man det. (Beata)

När förskolläraren Diana uttrycker att hen inte deltar i leken om leken fungerar kan det tyda på att Diana menar på att barnen klarar sig bra själva i leken. Där förskolläraren endast går in för att stötta vid behov. Hen uttrycker även att en lek kan bli lugnare om pedagogen sitter vid sidan av och tittar på, utan att medverka i den. Då förskolläraren inte deltar i leken utan endast uttrycker att hen går in i leken när det behövs, kan det tolkas som att det kan finnas en avsaknad av den proximala utvecklingszonen. Eftersom ingen mer kompetent vuxen utmanar eller stöttar barnen till lärande (Säljö, 2014). Då Diana uttrycker hur leken blir lugnare genom att hen sitter vid sidan av utan att delta kan en intersubjektivitet den vuxne och barnen sinsemellan inte heller uppstå (Johansson, 2011).

Så länge leken fungerar tycker jag att man kan låta den vara, viktigt att ibland ta en titt eller sätta sig och se hur leken pågår så att man kan gå in och stötta om det behövs. Ibland blir leken lugnare om man sitter vid sidan och tittar, utan att medverka. (Diana)

Förskolläraren Catrin synliggör vikten av att observera negativa aspekter i leken. Det gör hen genom att lyssna in och observera barnen för vilken typ av lek som leks. Engdahl och Årlemalm-Hagsér (2020) beskriver att det finns olika uttryckssätt för att kommunicera. Författarna beskriver även hur vuxna kan få större förståelse för barnen genom att både lyssna på det barnen säger men också läsa av det barnen uttrycker. Det är då viktigt som förskollärare att inte enbart lyssna på det verbala språket utan även observera hur barnen leker med varandra. Förskolläraren kan genom att närma sig barnen skapa sig en förståelse för det som sker. Catrin beskriver inte vidare hur hen skulle gå till väga för att stötta barnen till lärande om en sådan destruktiv lek skulle upptäckas.

Det gäller ju även att vara vaksam om det inte är en konstruktiv lek utan destruktiv lek. Där vi vid första anblicken tycker är okej men om man lyssnar lite närmare så är det inte okej utan det sker kränkningar. Det får man ju också vara vaksam över. (Catrin)

Förskolläraren Gunvor beskriver liksom Catrin hur förskollärare kan förhålla sig till barns lek genom att inta olika roller. Antingen genom den övervakande men även den deltagande rollen. Hen uttrycker hur förskollärare behöver växla mellan dessa olika förhållningssätt. När Gunvor uttrycker att det endast går att synliggöra något i leken när förskollärare deltar eller är i närheten av en lek, kan det kopplas ihop med den proximala utvecklingszonen. Säljö (2014) redogör för att detta begrepp inte handlar om vad individen kan utan snarare handlar om vilket potentiellt

lärande som finns att uppnå. Det skulle kunna vara ett potentiellt lärande Gunvor syftar till när hen uttrycker "saker man snappar upp". Till skillnad från Catrin som endast uttryckte hur hen sökte efter destruktiva lekar, verkar Gunvor även söka efter konstruktiva lekar, där möjlighet till lärande finns att uppnå.

Man har ju aldrig möjlighet att synliggöra något i leken om man inte finns i närheten av lekar. Då får man vara i närheten eller med. /.../ Man kan ju inta olika roller om man vill vara med i lek, antingen att man är med som en aktör och deltar eller att man övervakar, det låter ju lite illa, men att man är bredvid och övervakar, kollar läget, kanske är saker man snappar upp. (Gunvor)

Förskolläraren Frida beskriver hur förskollärare kan förhålla sig till leken genom att delta istället för att endast observera. Då kan andra delar föras in i leken och på så sätt kan en möjlighet till lärande skapas. Det kan kopplas till den proximala utvecklingszonen där den mer kompetente stödjer och utmanar barnen i leken. Såsom Säljö (2014) nämner att människan utvecklas genom att de tillägnar sig kunskap i olika situationer där samspel sker. Det Frida menar med att föra in andra delar skulle kunna kopplas till begreppet mediering. Wallerstedt (2020) beskriver mediering som ett tillvägagångssätt för att bidra till kunskap och lärande genom att använda sig av både fysiska och mentala redskap. Då Frida även uttrycker vikten av att fånga barns intressen och tankar i leken skulle det kunna tolkas som att det är en situation där intersubjektivitet existerar. Enligt Johansson (2011) är det ett möte mellan barn och vuxen som präglas av en ömsesidighet, vilket kan skapa möjligheter till lärande när barnet och förskolläraren delar samma fokus. I det här fallet verkar Frida göra medvetna val för att bidra till barns lärande och utveckling.

Man kan ju observera barnen men man kan ju också vara med själv, och då kan man föra in andra delar. Vi vill ju fånga deras intressen och deras tankar i leken, och då kan vi ju få in lärandet i det. Men framförallt det sociala. (Frida)

I förskollärare Evas resonemang nedan förespråkas den fria leken där leken sker på initiativ av barnen. Här har förskolläraren en medveten roll och är närvarande i barnets livsvärld och får då en möjlighet att fånga upp ett lärandetillfälle genom ett intersubjektivt möte med barnet (Johansson, 2011). Förskolläraren Eva beskriver ett exempel där barnen hittat en mask i sin lek. Masken bidrar till ett samtal tillsammans med barnen där förskolläraren utmanar barnen med att ställa frågor om masken. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) beskriver att barn ska erbjudas en miljö som stimulerar till ökad kommunikation, som baseras på barnens intressen. Masken används även som ett medierande redskap i situationen då de samtalar om masken vilket sätter sammanhanget i en lärandesituation (Säljö, 2017). Exemplet som Eva belyser kan även kopplas till den proximala utvecklingszonen, där barnet tillsammans med en mer kompetent utmanas i sin förståelse för maskens levnadssätt (Säljö, 2014).

Ett exempel kan ju vara i den fria leken att man uppmärksammar barnen på det som de hittat. Exempelvis en mask, då kan man ställa frågor som "vart kommer masken ifrån, vad tror ni den gör" för att väcka deras tankeprocesser. Sen kan man ju välja lite olika ingångsvägar och medvetet använda begrepp som är viktiga för ämnet. (Eva)

8.3 Vilka möjligheter och hinder ser förskollärare till lärande i den barninitierade leken?

Förskolläraren Frida beskriver många möjligheter till lärande i den barninitierade leken. Genom att närvara i leken kan barnens intressen tas tillvara på och hen kan "dra i trådarna". Barnets intresse kan senare utgöra ett lärandetillfälle vilket ger barnet mer inflytande och ett gemensamt fokus kan delas. På detta sätt kan en intersubjektivitet delas mellan den vuxne och barnet (Johansson, 2011). Frida beskriver även möjligheterna att bygga vidare på barnens intressen och senare utmana barnen i leken. Det kan kopplas till begreppet proximal utvecklingszon då Frida, som den mer kompetente, tar tillvara på barnens intressen och stödjer och utmanar barnen. Doverborg m.fl. (2013) beskriver hur individer i samspel med andra där olika erfarenheter och kunskapsnivåer möts, kan bidra med möjlighet till lärande. Den vuxne kan då både stödja och utmana barnet, i både den planerade men även den spontana leken. Frida uttrycker även nedan hur värdefullt det är för barnen att deras intressen och erfarenheter är utgångspunkten. Det kan kopplas till Johanssons (2011) beskrivning om hur intersubjektiviteten skildras när barnet och förskolläraren delar ett och samma fokus. Detta bidrar till att barnen får en mer framträdande roll som medskapare i en specifik situation.

Möjligheter finns det många, om man är med och man kan dra i trådarna som man ser att barnen kommer med. Deras intressen och deras erfarenheter som man kan ta tag i. Tar man tag i det och bygger vidare och fyller på och utmanar i lek. För att det är ju barnens intressen och erfarenheter som får dem att känna att det är värt någonting om man då tar tag i det. (Frida)

Förskolläraren Gunvor beskriver nedan hur hen deltar i en barninitierad lek med ett redan bestämt mål och en intuition om att förmedla lärande kring geometriska former. Detta kan kopplas till begreppet mediering där de geometriska formerna skulle kunna vara ett språkligt redskap till lärande inom matematik (Säljö, 2017). Däremot uttrycker Gunvor att det ibland kan gå fel och att då lärandet uteblir. Johansson (2011) beskriver hur en intersubjektivitet kan tendera att utebli när det är den vuxnes mål med aktiviteten som står i fokus. Istället för att skapa en ömsesidighet med barnen där de tillsammans delar fokus för att nå aktivitetens mål. Gunvor belyser hur förskollärare inte bör förhålla sig nervösa över detta, utan att de snarare kan prova igen vid ett annat tillfälle.

Ibland hade jag ju bestämt och hade en intention att gå in i en lek och lära kring geometriska former. Det kanske inte alls blev så då och då får man ju inte stirra sig blind, eller bli hysterisk eller nervös över det. Utan då får man kanske ta det vid något annat tillfälle. (Gunvor)

Ett hinder till lärande som uttrycks av förskolläraren Beata är organiseringen av verksamheten och att det då är för få vuxna. Utifrån begreppet den proximala utvecklingszonen som Doverborg m.fl. (2013) skriver om syftar detta till vad barnen klarar på egen hand och vad de kan klara i samspel med andra och att detta kan ske både i den vuxeninitierade men också den barninitierade leken. Vi kan tolka utifrån Beatas resonemang att den proximala utvecklingszonen uteblir, då det inte finns tillräckligt med vuxna för att möjliggöra detta.

Ett hinder för mig som pedagog är ju att vi är för få vuxna. (Beata)

Ett hinder till lärande som förskolläraren Anki uttrycker med den barninitierade leken är att de vuxna avbryter barns lek alltför ofta. Det utgör då ett hinder för barnen till att utvecklas och att våga vara i leken. Doverborg m.fl. (2013) beskriver hur en utveckling inom den proximala utvecklingszonen inte är beroende av de vuxna. Det kan även handla om barn sinsemellan med deras olika erfarenheter och kompetenser. I samspel med varandra kan det då bidra till att barnen utvecklas. Såsom även Anki uttrycker nedan. Samtidigt uteblir en intersubjektivitet barnet och den vuxne sinsemellan, där en ömsesidighet och ett gemensamt fokus hade kunnat delats (Johansson, 2011). Som i sin tur hade kunnat möjliggöra ett potentiellt lärande.

Hur kan barnen liksom få chans att utvecklas och våga vara i leken utan att jag som vuxen... för jag tycker att vi som vuxna avbryter ganska friskt. (Anki)

Förskolläraren Eva beskriver att ett hinder med den barninitierade leken är att det finns en tendens att bli bekväm och då genomförs inte heller planerade aktiviteter. En möjlighet till lärande hade varit om förskolläraren använder leken som ett medierande redskap och på så sätt blir ett verktyg till att skapa möjligheter till lärande (Säljö, 2017). Det går även att tolka utefter Evas resonemang att hen endast ser lärandemöjligheter för barnen i den vuxenplanerade leken och inte den fria leken.

Hinder kan ju vara att man kan bli lite bekväm som pedagog, att man har fri lek och då gör man ingen planerad lek. (Eva)

9 Slutdiskussion

Syftet är att undersöka hur förskollärare resonerar kring lekens betydelse för barns lärande och utveckling samt hur de möjliggör detta utifrån sitt förhållningssätt. I den barninitierade leken men även den vuxeninitierade leken kan det finnas faktorer som främjar men också hindrar barns möjligheter till lärande och utveckling. I detta avsnitt kommer vi först att besvara vårt syfte och frågeställningar genom att sammanfatta de viktigaste resultaten i studien och jämföra detta med tidigare forskning. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av diskussionen där de viktigaste delarna i resultatet summeras i samband med varje frågeställning. Därefter i ett andra avsnitt kommer studiens relevans för förskollärarens yrkesutövning att diskuteras samt didaktiska konsekvenser. I det tredje och sista avsnittet kommer vi ge förslag på vidare forskning baserat på studiens resultat.

9.1 Resultatdiskussion

Detta avsnitt kommer att disponeras efter våra frågeställningar. Vilka är; Hur resonerar förskollärare kring lekens betydelse för barnen i förskolan? Hur resonerar förskollärare kring hur de kan påverka barns lärande och utveckling i leken? Vilka möjligheter och hinder ser förskollärare till lärande i den barninitierade leken?

9.1.1 Hur resonerar förskollärare kring lekens betydelse för barnen i förskolan?

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) står det skrivet att leken i sig är viktig för barnen och att denna ska ha en central plats i utbildningen. Resultatet visar utifrån förskollärares resonemang att leken har en stor betydelse för barnen i verksamheten. Detta genom att de beskriver hur barnen får möjlighet att utveckla och använda sina sociala förmågor i leken. Förskollärares resonemang tyder på att de även förhåller sig till läroplanen där leken har en framträdande roll. Detta kan jämföras med Engdahl (2011) som i sin studies resultat beskriver

att leken är meningsfull för barnens utveckling redan i tidig ålder. Då barnen får möjlighet att utveckla sina sociala förmågor när de interagerar med varandra i den barninitierade leken. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) står det skrivet att barnen både ska ges förutsättningar till den barninitierade leken men även den vuxeninitierade leken. När förskollärarna fick frågan om vad leken har för betydelse för barnen, svarade de endast utifrån den barninitierade leken. Vi fick då förtydliga att vi syftade till både den barninitierade och vuxeninitierade leken.

I vår studies resultat framkommer det i förskollärares resonemang att leken ska vara fri i form av att barnen själva får välja vad de vill leka. Men att leken inte ska vara fri från vuxna. Det skulle kunna tolkas som att det finns en medvetenhet hos förskollärarna om att de vuxna behövs i leken för att stödja barnen. Detta syftar den proximala utvecklingszonen till där Säljö (2014) belyser Vygotskijs syn på att människan tillägnar sig kunskap i sociala sammanhang. Engdahl (2011) beskriver att det krävs en balans mellan den barninitierade leken och den vuxeninitierade leken och att det kan vara avgörande för barnets sociala utveckling om de får tid för den egeninitierade leken. Förskollärarna i studien uttrycker att leken medför mycket lärande för barnen där leken kan användas som ett medierande redskap. Som Wallerstedt (2020) beskriver kan detta redskap användas till att forma en aktivitet på ett visst sätt, exempelvis att förskolläraren kan rikta lärandet mot en viss riktning. Pramling Samuelsson och Johansson (2006) pekar på att lek och lärande ska ses som en helhet istället för att se leken som något som ska vara ostört. Leken ses som en möjlighet för barnen att få dela sin livsvärld med andra och därigenom skapa sig en förståelse om sin omvärld.

I vår studies resultat nämner förskollärare att barnen kan utmanas på ett annat sätt i den planerade leken än i den barninitierade. På vilket sätt det skulle skilja sig med att utmana barnen i en vuxeninitierad lek ligger utanför ramarna för denna studie. Pramling Samuelsson och Johansson (2006) beskriver hur förskolläraren utifrån ett didaktiskt perspektiv har en stor betydelse i leken, då de ramar in aktiviteten och får en möjlighet att utmana barnen. I vår studies resultat beskrivs den barninitierade lekens betydelse för barnen. I den får barnen möjlighet att processa saker och ting som sker i deras livsvärld. Exempelvis när det väntas syskon i familjen hemma får barnen möjlighet att utforska detta genom att leka det även i förskolan. Det kan tolkas som att förskollärarna är medvetna om det som Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) beskriver där barnen får använda sina olika sinnen och på så sätt får fler uttrycksmöjligheter i sin kommunikation. I Pramling Samuelsson och Johanssons (2006) studie beskrivs förskollärarnas tidigare syn på leken, då den skulle vara ostörd och bekymmersfri. Vi kan då utgöra en tolkning om att denna syn på leken till viss del finns kvar då förskollärarna i vår studie värnar om att barnen ska få utrymme till att processa själva utan den vuxne som utmanar barnen.

Som tidigare nämnt besvarade förskollärarna frågan om lekens betydelse för barnen, endast utifrån den barninitierade leken. Det kan därför tolkas som att den vuxeninitierade planerade leken inte ses som en lek på samma sätt som den barninitierade leken. Vi kan utläsa i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) att leken både ska vara barninitierad men också vuxeninitierad. Det uttrycks även i vår studies resultat hur den barninitierade leken har större betydelse för barnen än de vuxeninitierade lekarna, då barnens intressen och tankar mer får komma fram i den barninitierade leken. Resultatet kan tolkas som att förskolläraren anser att en intersubjektivitet saknas i de vuxeninitierade lekarna då de inte utgår ifrån barnens intresse utan där den vuxne har ett riktat mål i form av ett syfte och där ett gemensamt fokus inte delas (Johansson, 2011). Detta kan jämföras med Melker m.fl. (2018) som i sin studies resultat visar när barns erfarenheter och intressen inte tas tillvara på, blir aktiviteten inte gemensam. Utan den är snarare helt utformad efter förskollärares agenda. Det står skrivet i förskolans läroplan

(Skolverket, 2018) hur utbildningen ska ta tillvara barnens egna erfarenheter, behov och intressen. Resultatet i vår studie visar även hur förskollärare berättar att den vuxenplanerade leken är mer betydelsefull för de vuxna då de har ett mål och syfte med den. Det kan tolkas som att förskolläraren är medveten om läroplanens mål och riktlinjer. Det verkar också finnas en medvetenhet om hur leken kan användas som verktyg för att skapa förutsättningar för barns lärande och utveckling. Detta resonemang kan jämföras med DeLucas (2020) studies resultat, som visar att kunskapsområden fått ett större utrymme i läroplaner och då bäddas in i ett lekbaserat lärande. Leken ses istället som ett sätt att utvärdera barnens kunskaper inom kunskapsområdena men även inom de sociala områdena. Detta framträder även i vår studies resultat där förskollärarna lyfter fram det sociala lärandet som betydelsefullt i barns lek, lärande och utveckling.

9.1.2 Hur resonerar förskollärare kring hur de kan påverka barns lärande och utveckling i leken?

Resultatet i studien visar ett blandat resultat där det verkar finnas en försiktighet i hur förskollärarna väljer att närvara i barns lek för att påverka barns lärande och utveckling i den. Förskollärarnas avvaktande förhållningssätt kan jämföras med Løndal och Greve (2015) som i sin studies resultat visar att det krävs en medvetenhet hos förskollärare när det kommer till barns lek. Detta för att inte misstolka situationer och avbryta barns lek och möjlighet till att utvecklas. I vår studie får vi inte svar på hur förskollärare förhåller sig till barns lek för att stödja och utmana barnen. De håller sig i bakgrunden och söker efter konflikter och destruktiva lekar. Förskollärarna värnar även om att barnen ska leka själva. Pramling Samuelsson och Johansson (2006) belyser i sin studie hur viktig kommunikationen är mellan barn och förskollärare för barns lek, lärande och utveckling. Genom en aktiv närvaro kan förskollärare upptäcka uteslutningar i barns lek, då det kan förekomma att vissa barn inte får vara med. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) står det skrivet att vi ska stödja kommunikation och samspel mellan barnen genom en aktiv närvaro. Dels för att reda ut missförstånd men också för att förebygga konflikter. Skulle däremot förskollärarna i vår studie uttrycka vikten av att kommunicera med barnen kan detta kopplas till att de använder sin kommunikation som ett medierande redskap vid konflikthantering. Säljö (2017) beskriver hur denna kommunikation stödjer människan i sin förståelse att agera i sin vardag. Förskollärarna skulle då kunna stödja barnen i deras konflikthantering genom att interagera med barnen snarare än att barn själva får försöka reda ut detta när de leker på egen hand.

I vår studies resultat beskriver förskollärare hur barnen får utveckla sina sociala förmågor i leken. De beskriver även hur annat lärande såsom språk, naturvetenskap och motorik "får barnen på köpet". Det kan tolkas som att förskollärare därför väljer att inte närvara i leken för att stötta och utmana barnen. Förskollärare beskriver att barnens sociala förmågor är viktigare och att de kan utveckla dessa på egen hand. Det kan tolkas som att förskollärare syftar till det sociokulturella perspektivet som Wallerstedt (2020) beskriver innebär att vi människor utvecklas i de sociala sammanhang vi befinner oss i. När förskollärare uttrycker att allt annat lärande i form av kunskapsområden "får de på köpet" kan detta jämföras med Jonsson m.fl. (2017) resultat i sin studie som visar att förskollärarna vill skydda leken från att bli för likt en traditionell undervisning. Resultatet i studien visar även att om de använde begreppet lärande istället för undervisning upplevdes det som mjukare och mindre kravfyllt. Detta skulle även kunna kopplas till vår studies resultat genom att förskollärare benämner lärandet som något barnen "får på köpet", vilket blir mjukare och mindre kravfyllt än om förskolläraren skulle benämnt ordet lärande.

I vår studies resultat uttrycker förskollärare hur de använder olika förhållningssätt för att stötta barnen vid behov. De uttrycker hur förskolläraren behöver vara vaksam på vilken typ av lek som leks för att uppmärksamma negativa aspekter och förhindra dessa. Løndal och Greve (2015) har i sin studie identifierat olika förhållningssätt som förskollärare intar i barns lek. Ett förhållningssätt beskrivs som övervakande, där förskollärare snarare håller sig på avstånd för att se om regler följs i leken. Resultatet i vår studie visar hur förskollärare intar ett övervakande förhållningssättet i leken men resultatet visar även på ett deltagande förhållningssätt, där förskolläraren är en aktör. Detta kan kopplas ihop med de övriga förhållningssätt som Løndal och Greve (2015) beskriver där förskollärare även kan inspirera barn till en lek men även delta i den. Resultatet i författarnas studie visar att barns lek gynnas av deltagande förskollärare då de får en större förståelse för det som sker i leken och kan därför stödja barnen i bland annat konflikthantering. Det deltagande förhållningssätt förskollärare beskriver i vår studies resultat, kan bidra till att barnen stöttas och utmanas i leken till att utveckla ett lärande om något de inte skulle klara av på egen hand. Detta kan kopplas till den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2014).

I vår studies resultat beskriver förskollärare att de möter barnen i deras intressen för att skapa möjligheter till lärande. Förskollärare beskriver hur de kan möta barnens intressen genom att delta i leken, för att därefter utmanar barnen till lärande. Detta kan syfta till att förskolläraren ser möjligheten i att använda leken som ett medierande verktyg för att bidra till barns lärande och utveckling (Säljö, 2017). Det finns också resultat i vår studie som visar på att det finns en annan medvetenhet i förskollärares agerande när barnen visar sitt intresse för något. Då förskollärare beskriver hur de kan använda relevanta begrepp som kopplas till ämnet barnet visar intresse för. När förskolläraren och barnet har ett delat fokus i sitt undersökande av masken skapar det förutsättningar till lärande genom intersubjektivitet (Johansson, 2011). Detta behandlar också Pramling Samuelsson och Johansson (2006) som i sin studies resultat skriver att ett lärandetillfälle där den vuxne tar tillvara på barnets initiativ och där de tillsammans delar samma fokus blir lek och lärande en helhet. Jonsson m.fl. (2017) beskriver i sin studies resultat hur detta förhållningssätt är beroende av förskollärarens kompetens och en medvetenhet om läroplanen och sitt uppdrag.

9.1.3 Vilka möjligheter och hinder ser förskollärare till lärande med den barninitierade leken?

Studiens resultat visar att förskollärare ser många möjligheter till barns lärande och utveckling i den barninitierade leken. Detta kan jämföras med hur Wood (2013) i sin studie lyfter fram de möjligheter barnen får i den fria leken. Författaren beskriver vikten av den fria leken där barnen får utveckla sin fantasi och sociala förmågor. En förskollärare i vår studies resultat beskriver möjligheten med den barninitierade leken genom att barnens intressen kan fångas upp för att senare bygga vidare på det. Detta kan leda till att en intersubjektivitet uppstår. Enligt Gjems (2018) kan intersubjektivitet skapas vid ett ömsesidigt möte mellan två individer, där båda parter delar samma fokus. Detta kan tolkas som en möjlighet i vår studie då förskollärare beskriver hur de utgår ifrån barnens intressen för att sedan bygga vidare på dessa. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) står det skrivet att förskolläraren ansvarar för att ge barnen förutsättningar för att lärande och utveckling även ska ske genom spontant uppkomna aktiviteter och intressen.

I vår studies resultat beskriver förskollärare hur de kan ha en intention om en möjlighet till lärande när de möter barnen i den barninitierade leken. I detta fall beskriver förskolläraren om geometriska former och uttrycker hur det inte alltid kan lyckas men att det inte är något att bli

stressad över. Detta kan tolkas som att förskolläraren är flexibel i sitt agerande och på så sätt ser många möjligheter till lärande i den barninitierade leken. Det kan även tolkas som att förskolläraren har en intention om att lek och lärande hör ihop. Pramling Samuelsson och Johansson (2006) beskriver i sin studies resultat hur dessa fenomen inte ska skiljas åt. I vår studies resultat verkar detta dock bli ett hinder till lärande i denna aktivitet. Förskolläraren verkade inte beakta barnens intressen utan beskriver även hur hen hade en intention och ett bestämt mål med leken. I Jonsson m.fl. (2017) studies resultat framkommer ett tillvägagångssätt i spontana möten tillsammans med barn i form av "nuets didaktik" och att detta förhållningssätt är beroende av förskollärarens kompetens. I vår studie skulle det kunna tolkas som att en pedagogisk kompetens i samband med detta förhållningssätt skulle gynna barns lärande och utveckling. Då det kan tolkas som att förskollärare använder sig av "nuets didaktik" i samband med intentionen om geometriska former. Hade förskolläraren tagit barnens intressen i beaktande där de tillsammans hade delat ett gemensamt fokus, finns en möjlighet till att intersubjektivitet kunnat uppstå (Johansson, 2011). Ett lärande inom matematik hade då kunnat möjliggöras. Pramling Samuelsson och Johansson (2006) beskriver i sin studie hur ett lärandetillfälle som utgår ifrån barnens intresse blir ett ömsesidigt möte mellan förskolläraren och barnen. Detta bidrar till att lek och lärande bildar en helhet. I vår studies resultat kan förskollärarens intention om att ge barnen förutsättningar till lärande om geometriska former, dock tolkas som att det finns en medvetenhet om uppdraget utifrån läroplanen.

Resultatet i vår studie beskriver även hur förskollärare uttrycker att ett hinder till lärande i den barninitierade leken kan vara att det är för få vuxna. Förskolläraren utvecklar dock inte hur hen skulle ha agerat annorlunda om det fanns fler vuxna på plats. Trots att det är för få vuxna finns det alltid en möjlighet för den enskilda förskolläraren att närvara i leken för att utmana barn till någon form av lärande. Säljö (2014) redogör för att ett lärande ständigt pågår i de sociala sammanhang vi befinner oss i. Detta oavsett om det är tillsammans med en vuxen eller barnen sinsemellan. Förskollärarens resonemang skulle även kunna kopplas till tidigare svar i vår studies resultat där förskollärare uttrycker hur de ofta övervakar leken snarare än att delta i den. Då det har framkommit i intervjuerna hur förskollärarna söker efter destruktiva lekar snarare än konstruktiva. Detta kan jämföras med hur Evaldsson och Tellgren (2009) i sin studie beskriver hur det förekommer uteslutningar i barns lek, där barnen använder de vuxenbaserade reglerna till sin fördel för att skydda sin pågående lek. Vuxna behöver därför vara medvetna om vad som sker i barns lek och förstå de samarbetsprocesser som försiggår i denna.

I vår studie uttrycker förskollärare en känsla av att de vuxna avbryter ganska friskt. Barnen får då ingen möjlighet till att utvecklas på egen hand i den barninitierade leken. Det skulle kunna tolkas som att förskolläraren inte ser sin möjlighet till att skapa intersubjektiva möten tillsammans med barnen. Johansson (2011) redogör för att intersubjektiva möten är viktiga för barns utveckling och lärande. Istället för att förskolläraren ser sin närvaro som en möjlighet till lärande, kan det tolkas som att närvaron istället ses som ett hinder med en känsla av att ständigt avbryta barns lek. Wood (2013) beskriver i sin studie att förskollärare behöver vara medvetna hur den fria leken kan gynna vissa barn men hindra andra. I vår studies resultat kan förskollärarens sätt att ta ett steg tillbaka även tolkas som ett medvetet val just för att låta barnen få pröva att lösa sina konflikter på egen hand. Något som Løndal och Greve (2015) beskriver i sin studie är hur förskollärare kan hindra barn till att våga pröva och utmana sig själva genom att de avbryter. Vidare beskriver författarna hur viktigt det är för barnen att få möjligheter till att utmana sig själva och att förskollärare ska ha respekt för detta. Däremot betonar Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) språkets betydelse för barns lek, lärande och utveckling. Förskollärare kan då skapa möjligheter till lärande genom att kommunicera med barnen, både genom att samtala men också att skapa miljöer som möjliggör detta. Utifrån vår studies resultat

kan det tolkas som att förskollärares känsla för att avbryta kan gynna barnens utforskande genom att de får större möjlighet till att pröva. Samtidigt som det är viktigt att kommunicera med barnen och utmana barnen till detta. Det kan även tolkas som att förskollärarna inte använder sig av “nuets didaktik” som Jonsson m.fl. (2017) skriver om i sin studie. Kanske för att en kompetens saknas inom kunskapsområden och därför agerar de försiktigt i dessa spontana sammanhang.

Ett annat hinder till lärande beskrivs utifrån vår studie då förskollärare uttrycker hur de kan bli bekväma i den barninitierade leken och då inte planera och genomföra en lek. Detta kan tolkas som att förskollärare bara kan stötta och utmana barnen i den planerade leken. Utifrån den proximala utvecklingszonen beskriver Säljö (2014) att lärandet inte enbart sker i planerade situationer utan det kan även uppstå i spontana sammanhang. Detta för att utvecklingsmöjligheter finns i alla sociala sammanhang. Skånfors m.fl. (2009) beskriver i sin studies resultat att barn vill vara en del av det sociala sammanhanget, samtidigt som de har ett behov av att dra sig undan. Utifrån vår studie ser istället förskolläraren det som ett hinder till lärande i den barninitierade leken genom att uttrycka att inga planerade lekar genomförs. Det skulle därför kunna tolkas som att förskollärare inte är medvetna om hur barnen har ett behov av att dra sig undan. Som den barninitierade leken ger utrymme till. Vi kan trots allt läsa i FN:s konvention om barns rättigheter (Unicef, 2009) om barns rätt till både lek och vila.

9.1.4 Sammanfattning diskussion

Den frågeställning som syftade till hur förskollärare resonerade kring lekens betydelse för barnen i förskolan visade vårt resultat att leken har stor betydelse för barnen i verksamheten. Något som blev synligt i vår studies resultat var att förskollärarna tydligt lyfte fram lekens värde i sig men belyste framförallt den sociala delen som betydelsefull i barns lek. Förskollärare i vår studies resultat uttryckte inte det sociala som ett lärande i sig utan snarare som erfarenheter barn får med sig i lek för att senare kunna behärska annat lärande. Förskollärarna uttryckte stora möjligheter till lärande i leken men ingen specificerade vilken typ av lärande de syftade på, mer än det sociala lärandet. Det framkom i vår studies resultat att den barninitierade leken har större betydelse för barnen än den vuxeninitierade, just för att barnens intressen får större möjlighet till att framträda i denna. I studien benämndes den vuxeninitierade leken, men att den främst syftade till de vuxnas mål och därför då gynnar förskollärarna mer än barnen.

Frågeställningen om förskollärares resonemang kring hur de kan påverka barns lärande och utveckling i leken visade vårt resultat att förskollärarna uttryckte en försiktighet till att delta i barns lek. Förskollärare beskrev de olika förhållningssätt som Løndal och Greve (2015) skriver om där förskolläraren övervakar leken genom att de snarare söker efter destruktiva lekar än konstruktiva, som kan bidra till att fånga upp lärandetillfällen. Förskollärarna beskrev även det deltagande förhållningssättet (Løndal & Greve, 2015) när förskollärarna är med som aktörer i barnens lek. Men även då de utgick ifrån barnens intressen och medverkade i leken med en intention om att erbjuda barnen möjlighet till lärande. Något som framkom i studiens resultat var hur viktig leken är för att barnen ska kunna utveckla sina sociala förmågor och att dessa förmågor anses vara mer betydelsefullt än annat lärande, som barnen istället “får på köpet”. Förskollärarna verkade skydda leken från att bli för likt en traditionell undervisning.

Frågeställningen som syftade till vilka möjligheter och hinder förskollärare såg till lärande med den barninitierade leken visade resultatet att det fanns många möjligheter. I den barninitierade leken kunde förskollärare upptäcka vad som intresserade barnen och bygga vidare på detta. I vår studie framkom det något som Jonsson m.fl. (2017) kallar för “nuets didaktik” där förskollärare utmanar barnen till ett möjligt lärande i den barninitierade leken. När

förskollärarna besvarade vilka hinder de såg till lärande med den barninitierade leken var svaren baserade utifrån hur de vuxna agerade eller inte agerade. Säljö (2014) redogör för hur lärandet sker i de sociala sammanhang vi befinner oss i. Ändå uttrycktes det i vår studie hur förskollärare kan bli bekväma i den barninitierade leken och därför inte utföra några planerade lekar. Det framkom även att det var för få resurser för att kunna delta i barns lek. Något som Skånfors m.fl. (2009) beskriver är hur den barninitierade leken kan gynna vissa barn men hämma andra. Det lyfte förskollärarna inte heller fram då inget uttrycktes om den enskilda individen utan förskollärarna talade endast om barn i grupp. Förskollärarna betonade då vikten av att barnen lekte och samspelade tillsammans och att detta bidrog till att deras sociala förmågor utvecklades.

9.2 Studiens relevans för yrkesutövningen samt didaktiska konsekvenser

Som tidigare nämnt skrivs det fram i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) att leken är betydelsefull för barnen och har en central plats i utbildningen, då den bidrar till barns lärande och utveckling. Det står även skrivet att leken både ska vara vuxeninitierad men även barninitierad. Vår slutsats med tanke på resultatet i vår studie utifrån förskollärarnas resonemang är att förskollärarna talar om leken som något betydelsefullt för barnen. Barnen får möjlighet att utveckla sina sociala förmågor och att detta lägger grunden för barns vidare lärande och utveckling. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) står det skrivet att lek, lärande och omsorg ska bilda en helhet. Jonsson m.fl. (2017) beskriver hur det sociala lärandet kan integreras med specifika kunskapsområden. Tillsammans bildar det den helhet som läroplanen syftar till. Däremot framgår det i resultatet i vår studie hur förskollärare i sina resonemang anser att barnen behöver tillägna sig det sociala lärandet innan de är redo för ett annat lärande. Varför de sociala kompetenserna sätts i förgrunden och värderas så högt kan ifrågasättas. Då det kan förekomma barn som har ett större intresse av ett specifikt kunskapsområde men som är i behov av att utmanas och stimuleras i sin sociala utveckling. Barnets intresse för det specifika kunskapsområdet skulle då kunna bidra till att barnet i en aktivitet, i samspel med andra, utvecklar sina sociala förmågor. Utbildningsdepartementet (2010) skriver att i barns lärande görs ingen skillnad mellan att lära sig om matematik, samarbete eller att leka. Utan att detta ska istället vävas in i varandra.

I vårt resultat framkommer det hur förskollärare värnar om den barninitierade leken där de vuxna inte ska störa. Den barninitierade leken ses snarare som en möjlighet för barnen att leka tillsammans och utvecklas som individer. Det kan tolkas som att förskollärare vill bevara den barninitierade leken "fri" från lärande. Øksnes och Sundsdal (2014) beskriver hur artikel 31 i FN:s konvention om barns rättigheter år 2013, har förstärkt en kommentar. Detta i syfte av att barns lek tenderat till att inte respekteras utan snarare blev mer organiserad av vuxna med ett pedagogiskt syfte. Wood (2013) skriver om hur de centralt definierade läroplanerna med allt tydligare mål kan vara ett sätt att problematisera den fria leken och att detta är något som kan begränsa barnen. Förskollärarna uttrycker ändå tydligt hur leken kan bidra med lärande men de specificerar inte heller vilket lärande mer än den sociala utvecklingen. Jonsson m.fl. (2017) skriver fram i studien hur förskolepersonalen tar ett avstånd ifrån undervisningsbegreppet, där de istället använder sig av lärandebegreppet för att det upplevs som mindre kravfyllt. Det kan tolkas som att förskollärare i vår studie kan uppleva att det ställs högre krav på dem i den barninitierade leken om annat lärande än det sociala ska integreras eftersom det uttrycks att annat lärande "fås på köpet". Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) konstaterar ändå att förskolläraryrket tillhör lärarprofessionen och i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018)

skrivs förskollärarens ansvar för det pedagogiska innehållet i undervisningen fram och att detta arbete ska främja barns lärande och utveckling.

Jonsson m.fl. (2017) nämner att det krävs en kompetens och en medvetenhet kring förskolans uppdrag, när förskollärare tar tillvara på spontana möten för att möjliggöra lärande. Som vi inledningsvis skrev behövs en kompetensutveckling hos personalen när ett pedagogiskt uppdrag stärks i en läroplan (Utbildningsdepartementet, 2010). Utifrån vår studies resultat som visar att förskollärare inte vill störa den barninitierade leken kan detta tolkas som att det får konsekvenser för barns lek, lärande och utveckling. Något som Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) lyfter fram som avgörande för barns lek lärande och utveckling är de vuxnas kompetens och förhållningssätt, vilket också påverkar verksamhetens kvalité. Det pedagogiska ansvaret har nu skrivits fram ytterligare i förskolans läroplan (Skolverket, 2018) där det uttrycks att det även ska finnas lärotillfällen i både den vuxeninitierade men även den barninitierade leken. Därför är det viktigt med en närvarande förskollärare även i de barninitierade lekarna, då de får en möjlighet att fånga upp de tillfällen där barnen visar intresse för något. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) kan vi även utläsa att förskollärare ska stötta barnen i sitt samspel med varandra och förebygga och hantera konflikter. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020) skriver utifrån ett hållbarhetsperspektiv hur barn tillsammans med förskollärare utforskar, skapar relationer och möter problemlösning genom leken. Genom detta förhållningssätt stöds barnen till att bli handlingskompetenta, tänkande och kreativa människor som både enskilt men också tillsammans med andra skapar en hållbar framtid.

Ytterligare en slutsats i vår studie är hur viktigt det är att utgå ifrån barnens intressen när förskollärare vill skapa möjligheter till lärande i den barninitierade leken. Något som Pramling Samuelsson och Johansson (2006) redogör för är hur lek och lärande bildar en helhet. Det är då viktigt att lärandesituationerna blir meningsfulla för barnen men där även barnet och förskolläraren har ett gemensamt fokus. I vår studies resultat ser vi exempel på hur förskollärare utgår ifrån barnens intressen för att därefter utmana barnen i detta. Vi ser även exempel på hur förskollärare redan har en intention om ett lärande som inte utgår ifrån barnens intresse, vilket leder till att lärandet uteblir. Det behövs dock intentioner hos förskollärare med försök till att skapa lärandetillfällen i den barninitierade leken. Enligt Jonsson m.fl. (2017) krävs då en medvetenhet ifrån förskolläraren om varför lärandet uteblev, även i den spontana barninitierade leken. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) står det att förskolläraren ska ansvara för att barnen ska bli utmanade på ett lustfyllt sätt och uppleva lärandet som roligt och meningsfullt och på så sätt få erövra nya erfarenheter och kunskaper.

Tidigare forskning visar på att barnen behöver leken då Engdahl (2011) beskriver hur viktig denna är för barns utveckling. Författaren skriver också att det behövs en balans mellan den barninitierade leken och den vuxeninitierade leken. Pramling Samuelson och Johansson (2006) lyfter även fram lekens betydelse genom att barnen är medskapare i den värld de befinner sig i och därför blir fenomenen lek och lärande en helhet. Det finns resonemang i vår studie som visar på att förskollärare saknar en didaktisk medvetenhet kring sitt förhållningssätt vid leken. Detta kan ge konsekvenser för barns lärande och utveckling. Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skolverket, 2018). Studiens resultat kan därför vara av relevans på så sätt att den synliggör hur förskollärare resonerar kring lekens betydelse för barns lärande och utveckling. Resultatet kan då bidra till att andra förskollärare kan ta del av denna forskning. För en fortsatt reflektion både enskilt men också tillsammans i sitt arbetslag om hur leken kan skapa möjligheter för barns lärande och utveckling på ett meningsfullt sätt.

9.3 Förslag på vidare forskning

I den tidigare forskning som presenteras i denna studie kan vi läsa hur viktig leken är för barn, samtidigt som det går att läsa om hur lek och lärande är två fenomen som bör integreras med varandra (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006). Utifrån studiens resultat finns en förståelse för att förskollärare arbetar utifrån de förutsättningar de fått. För att en utveckling ska ske behövs en liknande undersökning genomföras på en organisationsnivå med utgångspunkt i samma frågeställningar. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) står det skrivet att rektorn ansvarar för kvalitén i förskolan. En vidare forskning där rektorer intervjuas hade kunnat synliggöra hur de resonerar kring hur fenomenet lek kan användas som verktyg till lärande i deras verksamheter, då Säljö (2014) redogör för att det pågår en möjlighet till lärande hela tiden.

Då vi inledningsvis skrev fram att det krävs en kompetensutveckling hos personalen när ett pedagogiskt uppdrag förtydligas i läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2010). Detta gjordes 2010, då både förskollärarens pedagogiska uppdrag förtydligades men även kunskapsområdena skrevs fram ytterligare. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) står det att rektorn har ett särskilt ansvar för att arbetslaget får den kompetensutveckling som krävs för att det sedan ska kunna genomföra sitt uppdrag på ett professionellt sätt. Det vore därför även relevant att undersöka hur rektorn, gentemot sitt ansvar, tillgodoser sina arbetslag den kompetensutveckling som krävs för att barnen ska få möjlighet till att utveckla ett lärande både i den vuxeninitierade och barninitierade leken.

10 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 8-15). Stockholm: Liber.
- Arnqvist, A (2020). Barn i förskolan. Från ramsor till bokstäver. I I. Engdahl & E. Ärlemalm – Hagsér, E. (Red.). *Att bli förskollärare mångfasetterad komplexitet*. (s. 222-226). Stockholm: Liber.
- Barmark, M., & Djurfeldt, G. (2015). *Statistisk verktygslåda 0: att förstå och förändra världen med siffror*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet – i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Deluca, C. (2020). New directions for kindergarten education - Embedding Assessment in Play-Based Learning. *The elementary school journal*. Volume 120, Number 3.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Engdahl, I. (2011) Toddler interaction during play in the Swedish preschool, *Early Child Development and Care*, 181:10, 1421-1439, DOI: 10.1080/03004430.2010.533269
- Engdahl, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (Red.). (2020). *Att bli förskollärare mångfasetterad komplexitet*. Stockholm: Liber
- Eriksson-Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34-53). Stockholm: Liber.
- Evaldsson, A-C., & Tellgren, B. (2009). 'Don't enter – it's dangerous': Negotiations for power and exclusion in pre-school girls' play interactions *Educational & Child Psychology* Vol. 26 No. 2
- Folkhälsomyndigheten (2020). *Förslag på förebyggande åtgärder i förskola och grundskola*. Hämtad, 2020-11-04 från: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid-19/verksamheter/information-till-skola-och-forskola-om-den-nya-sjukdomen-covid-19/forebyggande-atgarder-i-for--och-grundskola/>

- Gjems, L. (2018). *Förskolans arbete med tidig litteracitet – på barns villkor*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket. Hämtad, 2020-11-08 från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kunskapsöversikter/2011/moten-for-larande-pedagogisk-verksamhet-for-de-yngsta-barnen-i-forskolan>
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2007). *Att lära är nästan som att leka. Lek och lärande i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Jonsson, A., Williams, P., Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisnings begreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, vol.5, (s. 90-109).
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder - från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutsson Olofsson, B. (2015). Lek för livet. I I. Engdahl & E. Ärlemalm-Hagsér, E. (red).(2015). *Att bli förskollärare mångfasetterad komplexitet*. (s. 148-151). Stockholm: Liber.
- Lillemyr, O. F. (2014). Lek som mångfald. I T. Hangaard Rasmussen. (Red.), *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. (s. 11-23). Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, S. (2014). Tematisering. I M. Hjerm, S. Lindgren & M. Nilsson. (Red.) *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (s. 63-71). Malmö: Gleerups.
- Lund Fasting, M. (2014). Sjöjungfru, djungellek och klättring - ett fenomenologiskt-hermeneutiskt synsätt på lek. I T. Hangaard Rasmussen. (Red.), *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. (s. 165-181). 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*, Vol.47(3), pp.461-479
- Melker, K., Mellgren, E., & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 6(1), (s. 64–86).
- Pramling-Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning — inseparable dimensions in preschool practice, *Early Child Development and Care*, 176:1, (s. 47-65), DOI: 10.1080/0300443042000302654
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015a). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 220-234). Stockholm: Liber.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015b). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.

- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö98*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från: www.skolverket.se
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö98 (reviderad 2010)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>
- Skolverket. (2020). *Organisera förskolan under coronapandemin*: Hämtad, 2020-12-08 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/organisera-forskolan-under-coronapandemin>
- Skånfors, L., Löfdahl, S., & Hägglund, S. (2009). Hidden spaces and places in the preschool: withdrawal strategies in preschool children's peer cultures. *Journal of early childhood research*, Vol 7(1) 94–109 [ISSN 1476-718X DOI: 10.1177/1476718X08098356]
- Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 17-31). Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2014) *Lärande i praktiken - Ett Sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2017). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg. (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. (s. 203-263). Stockholm: Natur & kultur
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad, 2020-12-18 från: www.regeringen.se
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Hämtad 2018-12-27, från: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Wallerstedt, C. (2020). Ett sociokulturellt perspektiv. I A. Åkerblom, A. Hellman. & N. Pramling. (Red.) *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. (s. 41-56). Malmö: Gleerups.
- Wood, E-A. (2013). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse *International Journal of Early Years Education*, Vol. 22, No. 1, 4–18, <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>

Öberg, P. (2015). Livshistorieintervjuer I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 55-66). Stockholm: Liber.

Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2014). Lek – det som gör livet värt att leva. I T. Hangaard Rasmussen. (Red.). *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. (s. 45-64). Lund: Studentlitteratur.

11 Bilagor

11.1 Bilaga 1. Intervjuguide

- 1, Vad anser du leken har för betydelse för barnen? (planerad och spontan - fri)
- 2, Vilket lärande vill du att barnen ska få med sig av leken?
 - Hur använder du leken som verktyg till lärande?
- 3, Hur tänker du om förskollärares medverkan i leken?
 - Hur stödjer och utmanar du barn i lek?
- 4, Hur använder ni er av den fria leken i verksamheten?
- 5, Vilka hinder/möjlighet ser ni till lärande med den fria leken?

11.2 Bilaga 2. Tabell över respondenter

Benämning	Ålder	Verksamma år som förskollärare	Utbildning
Anki	50 år	29 år	Förskollärare
Beata	47 år	25 år	Förskollärare
Catrin	49 år	10 år	Förskollärare
Diana	41 år	1 år	Förskollärare
Eva	30 år	8 år	Förskollärare
Frida	50 år	26 år	Förskollärare
Gunvor	56 år	18 år	Förskollärare

11.3 Bilaga 3. Informationsmail till respondenter

Hej,

Våra namn är Hanna Löfgren och Lisa Löfgren och vi läser vår sjätte termin på förskolläraryrket vid Göteborgs Universitet. Vi är just nu i uppstarten av vårt examensarbete, där vi skriver om förskollärares syn på barns lek. Syftet med vår studie är att undersöka hur förskollärare resonerar kring leken. Det blir även en intressant aspekt att undersöka då leken har fått en mer framträdande roll i den nya läroplanen.

Därför hör vi av oss till er om ni skulle vilja hjälpa oss i denna undersökning. Genom att ställa upp på en intervju, där vi båda medverkar.

Ett önskemål ifrån oss är att ses personligen, då det alltid är lättare att föra en dialog ansikte mot ansikte. Men vi har full förståelse i denna rådande pandemi om ni hellre vill göra detta digitalt.

Nedan ser ni de frågor vi har tänkt ställa till er. Detta är inget ni behöver läsa in er på och förbereda er inför. Vi vill belysa er om er anonymitet i detta deltagande och att ni har rätt att avbryta ert deltagande under arbetets gång.

Hör av er till någon av oss via mail så snart som möjligt, där ni framför hur ni önskar upplägget samt där vi kan komma överens om tid för intervju.

Hanna Löfgren:

guslofhai@student.gu.se

Lisa Löfgren:

gusloflie@student.gu.se

Med vänliga hälsningar

Hanna och Lisa