



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Pedagogers deltagande i barns lek inomhus och utomhus

En kvalitativ observationsstudie om pedagogers
interaktionsmönster i barns lek

Namn Ellinor Josefsson och Erika Gustafsson
Program Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT2021
Handledare: Magnus Karlsson
Examinator: Rauni Karlsson

Nyckelord: Förskola, Pedagogers deltagande, Fri lek, Vuxen-barn interaktion, Inomhus, Utomhus

Abstract

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur pedagogers deltagande i barns fria lek tar sig uttryck beroende på om lärmiljön är utomhus eller inomhus. Studien bygger på våra egna iakttagelser att pedagogers deltagande skiljer sig åt beroende på om leken sker inomhus eller utomhus. Policytexter inom förskolan samt aktuell forskning påtalar att det är viktigt att pedagoger deltar i barns lekar för att kunna utveckla deras lärande och lekrepertoarer. Studien ramas in av följande frågor: Hur kan pedagogernas deltagande i barns lek kategoriseras utifrån mönster av vilka roller de tar och hur kommunikationen ser ut inomhus respektive utomhus? Vad kännetecknar kommunikationen mellan vuxen och barn i sådana samspelessituationer - stöttar pedagogerna barns lärande och lek och i sådana fall hur?

Metoderna vi använde relaterar till de två olika frågorna. Först genomfördes observationer där vi kategoriserade kommunikationsmönstren utifrån hur samspelet mellan vuxna och barn såg ut i lek inomhus respektive utomhus. Därefter genomfördes även videoinspelningar som mer konkret ger exempel på hur samspelet såg ut inom dessa situationer. Analyserna bygger på ett sociokulturellt perspektiv utifrån vilket sätt vuxna kommunicerar med och stöttar barns lärande och lek, och i sådana fall hur.

De viktigaste resultaten i vår studie är att pedagogers deltagande skiljde sig åt beroende på om pedagogiken skedde inomhus eller utomhus. Det mest tydliga mönstret var att det skedde betydligt mer övervakande utomhus än inomhus. Inomhus befann sig pedagogerna fysiskt närmare och var mer lyhörda till barnens lekar än utomhus och kunde samspela med barnen utifrån det. Ett annat viktigt resultat var att pedagogerna sällan deltog aktivt en längre stund i barnens lekar oavsett lärmiljön. Vid de tillfällen de deltog en längre stund hade pedagogerna ofta ett undervisningssyfte med aktiviteten. Analysen av videoobservationerna visade också att pedagogerna kunde skifta roller under samma situation.

Förord

Vi vill börja med att tacka alla barn, vårdnadshavare och pedagoger på de två förskolor där vi genomfört våra observationer. Utan ert deltagande hade vi inte kunnat få fram vår data och kunnat genomföra vår uppsats. Vi vill även tacka vår handledare Magnus Karlsson för all hjälp och vägledning under processen att gå från idé till färdig studie.

Innehållsförteckning

1	Inledning	4
1.1	Syfte och frågeställning.....	5
2	Tidigare forskning	6
2.1	Pedagogers roller i barns lek	6
2.2	Pedagogers synsätt på barns lek	8
3	Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp	9
3.1	Sociokulturellt perspektiv.....	9
3.2	Studiens centrala begrepp.....	10
3.2.1	Scaffolding	10
3.2.2	Den proximala utvecklingszonen	10
3.2.3	Lärande som förändrat deltagande.....	11
3.2.4	Intersubjektivitet	11
4	Metod och genomförande	11
4.1	Observation	12
4.1.1	Observationsschema	12
4.1.2	Videobservationer	13
4.2	Avgränsningar	13
4.3	Studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	13
4.4	Etiska överväganden.....	14
4.5	Genomförande av studien.....	15
4.6	Analysmetod.....	16
5	Resultatredovisning	17
5.1	Kartläggning av pedagogers deltagande i barns lek	18
5.1.1	Mer övervakande av barngruppen och mer interaktion mellan pedagoger utomhus	19
5.1.2	Mer lyhördhet till barnens lekar och fler konflikter mellan barn inomhus.....	20
5.2	Videobservation av pedagogers delaktighet och stöttning	21
5.2.1	Ett torn av duplo: Att stötta lärande i lek.....	21
5.2.2	Rita med kriter: Att gå från stöttning av lärande i lek till en övervakande roll ..	24
5.2.3	Klätterställningen: Stötta motorisk utveckling i lek.....	26
6	Diskussion	29
6.1	Vidare forskning.....	32

6.2	Studiens relevans för yrket.....	32
7	Referenslista	34
8	Bilagor.....	37
8.1	Samtyckesblankett.....	37
8.2	Observationsschema.....	39

1 Inledning

Vi har valt att skriva ett mindre empiriskt arbete och studien kommer handla om pedagogers deltagande i barns lek utomhus och inomhus. Vårt intresse för studiens innehåll har väckts genom att vi själva har upplevt en tydlig skillnad på pedagogernas deltagande i barns lek beroende på lärmiljön, det vill säga om leken sker inomhus eller utomhus. Det är också något som framkommit i ett flertal tidigare studier som till exempel Leggett och Newman (2017) och McClintic och Petty (2015). Vi har upplevt att pedagoger tar en mer aktiv och deltagande roll i inomhusmiljön medan pedagoger blir mer passiva och övervakande i utomhusmiljön (jfr Løndal & Greve, 2015 och Leggett & Newman, 2017).

Enligt skollagen 8 kap 2 § (SFS 2010:800) ska förskolan främja barns utveckling och lärande samtidigt som de får en trygg omsorg. Tillsammans ska omsorg, utveckling och lärande bilda en helhet i verksamheten. Lek har varit centralt för förskolan en lång tid, vilket blir tydligt i de olika revideringarna av läroplanen för förskolan. I den förra upplagan av läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) står det framskrivet att leken inom förskolan är viktig för barns utveckling och lärande och att pedagogerna ska bruka leken på ett medvetet sätt för att främja ett lärande. I den nya reviderade upplagan av läroplanen (Skolverket, 2018) har lekens betydelse samt pedagogernas roll i leken förtydligats ytterligare. Där framgår det att barn lär sig tillsammans med andra genom leken. Leken gynnar ett mångsidigt lärande där barnens egna initiativ och kreativitet kan komma till uttryck. Förskolan ska erbjuda barnen varierade aktiviteter i olika sammanhang både inomhus och utomhus. Genom att förse barnen med fler valmöjligheter ökar deras förutsättning att bredda sina lekmönster samt att det leder till mångsidigt och sammanhängande lärande (Skolverket, 2018). Pedagogernas roll både i och för barns lek betonas. Exempelvis lyfter man att om någon ur arbetslaget aktivt deltar i leken kan den vuxne främja lekens utveckling och stödja barnens kommunikation mellan varandra. Pedagoger kan även uppmärksamma begränsande faktorer i leken och hjälpa barnen förebygga och hantera konflikter som kan uppstå.

I den senaste reviderade läroplanen (Skolverket, 2018) står det således mer tydligt framskrivet om vuxnas roll i barns lek i förskolan. Här står att barn ska få förutsättningar för lek som de själva har tagit initiativ till men även som någon i arbetslaget har introducerat. Jonsson och Pramling Samuelsson (2017) förklarar att lärarens uppdrag i förskolan är att erbjuda barnen olika lekerfarenheter som de inte kan skapa på egen hand, men som kan främja barnens lek (jfr Pramling & Wallerstedt, 2019). Författarna lyfter vidare fram att med hjälp av att pedagoger är delaktiga och ger barnen olika lekerfarenheter kan både leken och lärandet utvecklas. Øksnes och Sundsdal (2018) menar dock att pedagoger borde överlämna mer av ansvaret till barnen själva och pedagogerna ska därmed inte försöka styra barnen i någon specifik riktning i leken. Om pedagoger ska vara delaktiga i barns lek behöver de vara lyhörda för barnens initiativ och mål för leken utan att pedagogerna har ett annat syfte i åtanke (ibid.).

Andra forskare lyfter dock vuxnas betydelse för barns lärande och måluppfyllelse i lek där vuxna kan genom ett lyhört närmande bidra till barns utvidgande av lekerpertoarer och lärande samtidigt som barnens agentskap betonas (Lagerlöf, Wallerstedt & Kultti, 2019; Pramling & Wallerstedt, 2019). Pramling och Wallerstedt (2019) beskriver att inom lekresponsiv undervisning, som kan ses som en slags lekidaktik inom förskolan, kan man stötta barn i leken samtidigt som deras kreativitet och agentskap behålls. De menar att undervisning och målinriktat lärande inte behöver stå i motsättning till lek. Lek och lärande har gemensamma drag samtidigt som författarna menar att man inte kan skapa ett lärande genom undervisning snarare kan det skapas goda förutsättningar för att någon ska kunna lära

sig något. Pramling och Wallerstedt (2019) förespråkar att undervisning är något som skapas i samspel mellan barn och förskollärare och eftersom leken är en central del i förskolans verksamhet är förskollärarens förmåga att agera i lek en avgörande faktor för att det ska skapas en lekresponsiv undervisning som stöttar barns lärande i lek.

Det finns således olika perspektiv på den vuxnes roll i och för barns lek. För att få en bättre förståelse av studiens innehåll är det viktigt att definiera vad lek inom utbildningen kan vara och hur man kan förhålla sig till lek. Wood (2014) har identifierat tre olika sätt att se på leken inom utbildningen. Den första modellen av lek är *barninitierad lek* och är nära sammankopplat med synen av vad fri lek är. Leken är dock inte helt fri inom ramen för pedagogisk verksamhet som förskolan eftersom det finns regler som till viss mån begränsar och styr hur leken kan se ut. Wood (2014) menar dock att denna modell av lek erbjuder barn möjligheter för en annan typ av frihet att skapa komplexa situationer än i andra former av lek. Inom denna typ av lek krävs det att pedagoger är närvarande i leken, stöttande och responsiva för barnens initiativ i lekarna då denna form av lek bygger på barnens egna intressen och behov. Det andra sättet att se på lek som Wood (2014) har identifierat är den *vuxen-guidade leken*. Denna modell är starkt kopplad till den första modellen då barnens lek och initiativ ligger till grund även här men är mer strukturerad och guidad av vuxna för att uppnå specifika mål. En mer strukturerad form för lärande och utveckling träder fram inom denna form av lek än i den mer fria barninitierade leken, vilket leder till att en annan typ av lärande möjliggörs. Det tredje identifierade lekformatet av Wood (2014) beskrivs som en *teknisk version av utbildningsinriktad lek*. Leken beskrivs inom denna modell som något instrumentellt och är mer inriktat mot att vara skolförberedande. De planerade aktiviteterna är mer anpassade efter den vuxnes perspektiv och att uppnå läroplanmålen än att utgå från barnens initiativ och mål för lärande.

Med utgångspunkt i läroplanens skrivningar och forskningens betoning av vuxnas betydelse för och inflytande på barns lek är det intressant att titta på hur vuxnas deltagande ser ut eftersom det tycks variera mycket både mellan olika miljöer och hur stötningen ser ut. Det har betydelse för barns lek och lärande då leken ska vara lockande, ge barnen möjlighet att bredda sina lekmönster samt att leken är nära kopplat till lärande och utveckling. I vår studie kommer vi först att kartlägga hur pedagogers deltagande ser ut inomhus och utomhus och inom vilka leksituationer de deltar i. Utifrån de kategorier som uppstår i vår undersökning kommer vi därefter mer specifikt ge exempel på hur pedagogers deltagande och stötning kan ta sig uttryck i olika situationer i barns lek inom- och utomhus.

1.1 Syfte och frågeställning

Vår studies syfte, som ligger till grund för vår undersökning, är att vi vill jämföra hur pedagogernas deltagande i barns lek ser ut inomhus respektive utomhus inom förskolans verksamhet. Delsyftet med studien är att vi vill undersöka hur pedagogernas deltagande och stötning av barns lek tar sig uttryck. Vi har valt dessa två syften då vi anser att de är nära sammankopplade med varandra och skapar en mer komplett helhetsbild för att skapa sig en förståelse för hur verksamheterna faktiskt ser ut.

För att besvara syftet kommer följande frågeställningar ligga till grund för vår studie:

- Hur kan pedagogernas deltagande i barns lek kategoriseras utifrån mönster av vilka roller de tar och hur kommunikationen mellan vuxen och barn ser ut inomhus respektive utomhus?
- Vad kännetecknar kommunikationen mellan vuxen och barn spontant initierade leksituationer - stöttar pedagogerna barns lärande och lek och i sådana fall hur?

2 Tidigare forskning

I detta kapitel redovisas tidigare forskning som är relevant för vår studie och är kopplat till vårt syfte och våra frågeställningar. I det första avsnittet beskrivs tidigare forskning kring pedagogernas roller i barns lek. I detta kapitel ligger fokus på olika observationsstudier vilket är väldigt relevant för oss då vi själva genomför en observationsstudie. Det andra avsnittet kommer beskriva tidigare forskning gällande pedagogernas synsätt på barns lek. Avsnittet innehåller intervjustudier vilket vi har valt att ha med eftersom det ytterligare stöttar det som framkom i observationsstudierna och ger en inblick i pedagogernas anledningar till att deras deltagande i leken ser ut som den gör.

2.1 Pedagogers roller i barns lek

Ett antal studier har genom observationer och ibland tillsammans med intervjuer studerat hur vuxna konkret samspelar med barnen i lek och hur pedagogerna ser på sitt deltagande. Ett fåtal studier har även gjort en jämförelse om det skiljer sig mellan om deltagandet sker inomhus eller utomhus och i så fall varför.

En sådan studie är Leggett och Newman (2017) som i ett antal australiska förskolor studerade vad pedagoger tar för roll i barns aktiviteter för att främja deras lärande och huruvida detta deltagande skiljer sig åt beroende på om det är inomhus- eller utomhusmiljö. De observerade olika lekaktiviteter och intervjuade även pedagoger för att skapa en uppfattning om orsaker till skillnaderna i pedagogiken. Det Leggett och Newman (2017) upptäckte var att pedagogerna tog en mer övervakande roll i utemiljön och att engagemanget för att ta vara på lärtillfällen utomhus var betydligt färre jämfört med inomhus. Det blev tydligt att många pedagoger hade en uppfattning om att lärande skedde inomhus och fri lek sker utomhus. Många av pedagogerna upplevde att de behövde ta en övervakande roll utomhus då det fanns många barn i rörelse och för att kunna garantera barnens säkerhet kunde de därför inte delta aktivt i lekar med enstaka barn. Detta skedde trots att pedagogerna var medvetna om att barns lärande gynnas av vuxnas deltagande, vilket också står framskrivet i Australiens läroplan. Många uttryckte samtidigt vikten av fri lek på förskolan där barnen får uppleva en större frihet utan pedagogernas inblandning och där många verkar rädsla för att störa barnens lekar. Författarna menar vidare att pedagogernas syn på barnen som kompetenta och agenter för sitt eget lärande, blir ersatt av en äldre syn på barn där de ses som svaga, oskyldiga och i behov av skydd när barnen vistas i utomhusmiljö. På grund av pedagogernas övervakande roller utomhus menar Leggett och Newman (2017) att pedagogerna begränsar barnens möjlighet till positivt risktagande.

De typer av interaktioner som Leggett och Newman (2017) observerade i sin studie kan jämföras med de olika interaktionsmönster som Løndal och Greve (2015) kom fram till när de studerade vilken typ av interaktion och roller som pedagoger tog i barnens lekar i norsk skolmiljö. Författarna kom fram till tre olika stilar på pedagogernas interaktionsmönster;

övervakande, initierande samt deltagande interaktion. Övervakande interaktion karaktäriserades av situationer där pedagogerna inte deltar i lekarna utan är distanserade och observerande. Denna typ av interaktionsmönster framträder i situationer där pedagogerna känner ett behov av att ha ökad kontroll och att se till att regler följs. Övervakande interaktion sker ofta i större barngrupper där det är många barn vars säkerhet och omsorg pedagogerna behöver ansvara för (jfr Legget & Newman, 2017, se ovan). En initierande interaktion med barn handlar om situationer där pedagogen initierar eller inspirerar barns lek men ej deltar aktivt i lekarna. I detta interaktionsmönster blir det möjligt att se barnen så länge det inte är för många barn som deltar. När allt fler barn tillkommer övergår ofta läraren till övervakande interaktion (Løndal & Greve, 2015). Det deltagande interaktionsmönstret innebär att pedagogen aktivt deltar i barnens lekar och engagerar sig i barnens aktiviteter. Inom detta interaktionsmönster ses barnen som medmänniskor som är med och skapar sina egna erfarenheter ihop med andra.

Ytterligare en studie som undersöker pedagogers deltagande i barns lek är den av Hakkarainen, Brédikyté, Jakkula och Munter (2013) där de undersöker vad pedagogernas deltagande har för betydelse för barns lärande utifrån Vygotskijs proximala utvecklingszon. De menar att en utvecklad vuxen-barn interaktion behövs för att skapa den proximala utvecklingszonen. De menar således att förskollärare behöver göra mer än att bara stötta barnens lek utan de behöver hjälpa till att utveckla leken till en högre nivå. Genom observationer av förskollärarstudenters deltagande i lek kom de fram till vad som gör deltagandet lyckat eller inte. I lyckade situationer när studenter deltog i leken skapade studenterna och barnen en fantasivärld tillsammans. Genom kommunikation lyckades studenter och barn ta in varandras perspektiv och utveckla enkla eller mer utvecklade fantasilekar ihop. I mindre lyckade situationer hittade inte barnen och studenterna någon gemensam förståelse. Det innebar situationer där man inte kunde ta in varandras idéer och misslyckades därmed att utveckla leken till något produktivt. I stället för att skapa en gemensam fantasivärld märkte Hakkarainen, et al. (2013) att barnen gjorde motstånd mot den vuxnes deltagande i deras lek. I dessa situationer kom de fram till att barnens lek inte uppnådde den proximala utvecklingszonen utan alla deltagare höll sig kvar på sin tidigare kunskapsnivå i leken. Författarna drar slutsatsen att pedagoger kan vara viktiga för att utveckla barnens lekar så att de utvecklas utifrån den proximala utvecklingszonen och kan hjälpa barnen att uppnå en högre nivå av lek, om de agerar på ett produktivt sätt.

I en studie av Fleer (2015) undersöks hur pedagoger deltar i barns fantasilekar i fem olika förskolor i Australien. På samma sätt som Hakkarainen et al. (2013) menar Fleer (2015) att pedagoger kan berika barns lek när de är aktiva lekdeltagare och att barn ibland måste ha stöttning av vuxna för att lära sig hur man leker med andra. I en liknande studie av Devi, Fleer och Li (2018) påtalar de att pedagoger som tar en aktiv roll i barns lek och är med och utvecklar leken gynnar barnens införskaffning av kunskap i ett flertal områden.

För att leken ska vara lärorik behöver således den vuxne och barnet ha god kommunikation som gör att de som lekdeltagare förstår varandras intentioner och roller i leken. Fleer (2015) menar att pedagoger behöver vara känslomässigt engagerade i barnens lekar för att kunna förstå lekens olika vändningar och se till att leken utvecklas. Intersubjektivitet är viktigt för att det ska ske ett lärande och en utveckling i leken, men författaren menar att utifrån tidigare studier blir det tydligt att pedagoger övervakar leken och ser till att barnens behov är tillgodosedda i stället för att skapa en intersubjektivitet med barnen. Fleer (2015) kom fram till i sina observationer att pedagogerna deltar på olika sätt i barnens lek. När pedagogerna var fysiskt nära barnen och var uppmärksam på barnens lek uppstod möjligheter för pedagogen att avgöra när de kan kliva in i barnens lekvärld. I många fall missade eller missuppfattade

pedagogerna barnens fantasilekar just för att de inte befann sig nära barnen och tog sig tid att förstå barnens lek. När pedagogerna till exempel ville lyfta in undervisningstillfällen i lekarna bortsåg de ofta från barnens pågående lekar och försökte skapa nya fantasilekar som barnen inte alltid var beredda att delta i. Anledningen till att pedagogerna inte alltid kunde sätta sig in i barnens lekvärldar berodde i många fall på att det var stora barngrupper, vilket gjorde det svårt för pedagogerna att följa alla barnens lekar. Majoriteten av typen av deltagande Fler (2015) noterade var att pedagogerna höll sig utanför barnens lekar och observerade barnen samt ställde frågor till barnen om deras lekar. Pedagogerna deltog aktivt i barnens lek vid väldigt få tillfällen. De tog fram material och hjälpte barnen bygga upp fantasivärldar men deltog väldigt sällan i lekarna själva.

Devi, Fler och Li (2018) kom fram till liknande resultat i sin studie där de såg att pedagogernas aktiva deltagande i barns fantasilek var minimal. Trots att pedagogerna i studien lyfte fram att de anser att deras deltagande i barns lek är viktig för barnens utveckling deltog de väldigt sällan som aktiva lekdeltagare. Majoriteten av pedagogernas deltagande var i stället att de befann sig utanför barnens lekar där de observerade, ställde frågor samt försåg barnen med material. Devi et al. (2018) menar att när pedagogerna endast är utanför eller på gränsen av barnens lek missar de möjligheter att förstå barnens lek och hjälpa till att utveckla barnens lärande i leken.

2.2 Pedagogers synsätt på barns lek

McClintic och Petty (2015) har genomfört en amerikansk studie där de undersökt pedagogers åsikter och tankar kring värdet av att spendera tid utomhus med barn i förskolan. Författarna menar att utomhusmiljön har en viktig roll i barns lärande och utveckling men att den inte utnyttjas till sin fulla potential inom förskolans verksamhet. Utomhusmiljön kan ge barn ett annat lärande än vad som är möjligt inomhus då barnen får möjlighet att utforska, vara högljuda och utföra en annan variation av lekar än inomhus. Utomhuslek gynnar många aspekter av barns utveckling som den psykiska, fysiska och sociala. Det kan ge barnen en möjlighet att skapa en relation till naturen och förstå sin roll inom en hållbar framtid. I en studie av Tuuling, Öuns och Ugaste (2018) där de undersökte utomhuspedagogik i Estland påstår de att utomhuspedagogik främjar variation i lärandet, ger barnen möjligheter att engagera sig i lek, utveckla sin kommunikation och bygga upp relationer med andra barn samt vuxna. I intervjuerna med pedagogerna i förskolorna framkom det att många pedagoger såg många fördelar med utomhuspedagogik så som att det engagerar barnen, ger gedigna erfarenheter samt att det främjar aktivitet, frisk luft och kreativt lärande.

McClintic och Petty (2015) menar att pedagogernas egna förhållningssätt och värdering av utomhusvistelse har stor påverkan på barns möjlighet till att få tillgång till allt som utomhusmiljön har att erbjuda. Författarna presenterar i sitt resultat att många av pedagogerna ansåg att deras största och viktigaste uppgift utomhus var att övervaka barnen för att hålla barnen säkra samt att barnen ska få möjlighet att leka ostört. Pedagogerna menar att det är svårt att engagera barnen i lekar i mindre grupper eftersom detta resulterar i att andra barn lämnas oövervakade. Detta kan jämföras med det som Sheridan, Williams och Pramling Samuelsson (2014) kom fram till i sin studie där de undersökte hur just storleken på barngruppen påverkar undervisningen. Resultatet de kom fram till visade att i stora barngrupper blir det svårt att ha kontakt med enskilda barn då pedagoger inte har tid att kommunicera med barnen eftersom det är mycket som händer på samma gång som måste hållas koll på. Det är inte lika lätt att skapa lärandesituationer i stora barngrupper och

förskollärarna upplever en svårighet att se det individuella barnet. Om barngrupperna i stället är mindre finns det möjlighet för interaktion och kommunikation mellan barnen och de vuxna. Lärarna har tid att engagera sig för barnens intresse och kan hjälpa dem att utveckla sina idéer (Sheridan, Williams, Pramling Samuelsson, 2014).

McClintic och Petty (2015) menar att det förekommer motsättningar mellan pedagogernas filosofi angående utomhuslek jämfört med verkligheten. Pedagogerna menar att utomhusleken ska vara till för barnens fria lek och utforskning men kravet på barnens säkerhet och pedagogernas övervakande roller begränsar barnens möjlighet till denna frihet. Pedagogernas brist på kunskap kring fördelar med utomhuspedagogik samt deras uppfattning om att lärandet som sker inomhus är viktigare än det som sker utomhus skapar ytterligare begränsningar för barns möjlighet att fullt utnyttja utomhusmiljöns förutsättningar (McClintic & Petty, 2015). Tuuling, Öuns och Ugaste (2018) förklarar att det pedagogerna i deras studie såg som hinder för utomhuspedagogik var att det var stora barngrupper, brist på tid, dåliga utomhusmiljöer och redskap samt brist på kunskap bland lärarna. Ytterligare en viktig faktor som försvårar utomhuspedagogiken enligt pedagogerna var att det är svårare att garantera barnens säkerhet i utomhusmiljöer än inomhusmiljöer.

3 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

I kommande kapitel ger vi en presentation av vald teori samt vilka centrala begrepp som är relevanta för vår studie. Studien baseras på ett sociokulturella perspektivet och begreppen som används är scaffolding, proximala utvecklingszonen, deltagande och intersubjektivitet.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Vi har valt att utgå ifrån ett sociokulturellt perspektiv i vår studie då det synsätt erbjuder begreppslig förståelse för hur kommunikation och lärande i lek kan uttryckas. I det sociokulturella perspektivet betonas vikten av att barn lär sig och skaffar kunskap genom att samspela med andra i olika aktiviteter och genom att lära sig behärska olika kulturella redskap kan ett lärande ske (Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling, 2009.) Det läggs även stor vikt i att lärande gynnas i samspel med en mer kunnig person och genom att vi använder språket som redskap kan vi genom kommunikation med andra människor utveckla vår förståelse och kunskap om vår omvärld (Säljö, 2017). Wallerstedt (2020) förklarar att utveckling inom det sociokulturella perspektivet kan beskrivas utifrån två olika faser utifrån lärande. Författaren förklarar att den första fasen sker av sig själv hos oss människor vilket utvecklas under tiden vi människor växer vilket kallas mognad. Inom den andra fasen sker utvecklingen utifrån att man lär sig från andra människor och genom aktivt kommunicera med och genom kulturella redskap lär man sig att behärska sådant som man har runt omkring sig.

Säljö (2017) betonar även att kunskap inte är något som bara överförs mellan människor via samspelet med andra utan kunskap är något som skapas genom att vi deltar aktivt tillsammans med andra och skapar en gemensam förståelse för situationen. Det sociokulturella perspektivet grundar sig således i det sociala samspelet och lärandet ihop med andra i gemensamma aktiviteter, vilket innebär att lärande är situerat. Grunden i det sociala samspelet kan beskrivas utifrån begreppet intersubjektivitet, vilket innebär att man delar en gemensam förståelse av det som utspelar sig i aktiviteten. I mötet mellan människor tar vi därmed del av varandras livsvärldar och individernas livsvärldar skapar tillsammans en helhet. Säljö (2017)

betonar vikten av språket och kommunikation med andra där vi kan skapa oss en gemensam förståelse av vår omvärld. Det är också genom språk och kommunikation vi kan bli delaktiga i det samhälle, kultur och sammanhang man är en del av. Gjems (2011) menar att språket ger barnen möjlighet att ta del av andras kunskaper och perspektiv vilket därmed skapar en meningsfull omvärld.

Mediering är ett av de grundläggande begreppen inom det sociokulturella perspektivet. Säljö (2017) förklarar att människor använder sig av kulturella verktyg eller redskap för att kunna förstå sin omvärld och kunna agera i den. Människan använder sig av två typer av redskap; det språkliga och det materiella. Språkliga redskap är en symbol, ett tecken eller ett teckensystem som används för att vi ska kunna tänka och kommunicera. Mediering sker även med fysiska redskap, det vill säga de verktyg vi använder oss av. Säljö (2017) förklarar att man inom det sociokulturella perspektivet inte tror att det går att särskilja dessa två typer av redskap utan att de tillsammans bildar en helhet. Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014) förklarar att de kulturella redskapen befinner sig mellan oss själva och omvärlden. Redskapen medierar vår omvärld åt oss och hjälper oss att se och förstå det kulturella och sociala sammanhang vi deltar i. Mediering är alltså något som används för att skapa en förståelse och mening om vår omvärld samt inom vilket processer för vårt tänkande utvecklas utifrån de kulturella sammanhang vi medverkar i (Kultti, 2012). Redskap kan således vara intellektuella, språkliga och fysiska som används när vi kommunicerar, tänker och handlar. Kunskapen är inbyggd i de redskap som vi lär oss behärska och appropriera (Lagerlöf, Wallerstedt & Kultti, 2019)

3.2 Studiens centrala begrepp

3.2.1 Scaffolding

Scaffolding är en viktig del för att kunna utveckla ett lärande. Säljö (2017) menar att barn som ska lära sig något nytt behöver ta hjälp av en mer kunnig person som kan stötta och vägleda barnet i läroprocessen. I början kan barnet behöva mer stöd men så småningom kan stöttningen upphöra helt då barnet till slut behärskar den färdigheten. Kultti (2012) förklarar att scaffolding består av stödstrukturer som förses till barnen för att de ska kunna genomföra något som barnet inte kan på egen hand. Den vuxna kan genom vägledning, uppmuntran och genom att vara en förebild förse barnen med insikter i den vuxnes erfarenheter och kunskaper. Detta medför i sin tur att barnen utvecklar egna färdigheter och den vuxna kan successivt minska den mängd stöttningsbarnet får. Säljö (2017) betonar vikten av att den mer kunniga inte tar över och löser problemet åt barnet, utan det är den lärande som måste få möjligheten att förstå utmaningarna för att kunna komma vidare i utvecklingen. Wood, Bruner och Ross (1976) förklarar att ett viktigt steg i scaffoldningsprocessen är att pedagogen behöver bryta ner händelseförloppet i en aktivitet till mindre och mer hanterbara delar för att barnet kan finna en lösning på det moment som är utmanande.

3.2.2 Den proximala utvecklingszonen

Ett annat viktigt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är den närmaste proximala utvecklingszonen. Säljö (2017) förklarar att lärande och utveckling är en ständig pågående process. Han nämner även att när en människa har fått ny kunskap eller färdigheter dröjer det inte länge innan vi behärskar något nytt. Utvecklingszonen är enligt Vygotskijs teori en zon där människor är känsliga för instruktioner och förklaringar vilket innebär att en mer kunnig person kan vägleda den lärande hur ett kulturellt redskap kan användas (Säljö, 2017). Lärande och utveckling inom den proximala utvecklingszonen tar sin grund i den utvecklingsnivå

barnet befinner sig inom just nu, alltså den kunskap barnet redan har, och därefter kan barnet tillsammans med en mer kunnig ta sig vidare till en nästa utvecklingsnivå (Kultti, 2012).

3.2.3 Lärande som förändrat deltagande

Kultti (2012) förklarar att deltagande inom ett sociokulturellt perspektiv karaktäriseras av ömsesidig interaktion mellan individer i specifika sociala praktiker som skapas där och då, där personerna i fråga gör något tillsammans. Om man antar att lärande sker hela tiden, och att lärande kan ses som förändrat deltagande är det nära sammankopplat med den proximala utvecklingszonen. Det innebär att det måste förekomma någon form av asymmetri mellan de olika individernas kunskaper och erfarenheter för att en lärsituation ska möjliggöras, och inriktningen på aktiviteten blir att guida någon till att lära sig något. Rogoff (1990) utvecklar här begreppet guidat deltagande (se Kultti, 2012) vilket innebär att man skapar kontaktytor mellan barnets befintliga kompetens och de nya kunskaper som den vuxne vill undervisa om. Deltagande i aktiviteter med andra skapar således möjligheter för barnen att utveckla sin kognitiva kompetens och därmed bli alltmer kompetenta i olika sammanhang. Wallerstedt et al. (2014) menar att förskolans verksamhet ger möjlighet för barnen att förstå och appropriera redskap utifrån det sociala sammanhang barnet är deltagande i. Förskolan ger barnen möjligheter för individen att introduceras för nya kulturella redskap som den annars inte hade träffat på, men själva användningen och sättet man talar om samt kunskapen individen får av redskapet är beroende av situationen och sammanhanget.

3.2.4 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet innebär att personer i en aktivitet har ett delat uppmärksamhetsfokus. Man har sin uppmärksamhet riktad åt samma fenomen och tillsammans skapar man en gemensam uppfattning. Det är viktigt i och med att inom det sociokulturella perspektivet lär man tillsammans med andra och det är då viktigt att det skapas en gemensam förståelse mellan deltagarna. Det mötet mellan livsvärldar har stor betydelse för barnens möjlighet till att utveckla ett lärande utifrån de mål som aktiviteterna utgår ifrån. Wallerstedt et al. (2014) beskriver begreppet intersubjektivitet som samsyn och menar att människor etablerar de främst genom att samtala och ställa frågor om det som görs, syns eller hörs i aktiviteten. Lyckas deltagarna inte etablera intersubjektivitet resulterar det i att deltagarna gör olika aktiviteter i en situation som egentligen ska vara gemensam.

4 Metod och genomförande

I följande kapitel presentera vi och motivera vårt val av metod samt genomförandet av studien. Arbetet är en kvalitativ undersökning och används för att skapa en uppfattning om människors förståelse och meningsskapande av omvärlden. Det kan hjälpa till att skapa en förståelse angående sociala fenomen inom specifika miljöer (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Det ger alltså en insikt i hur människor agerar i specifika situationer och i vårt fall blir detta inom förskolan, och i relation till hur pedagogers deltagande och samspel i barns lek ser ut i olika lärmiljöer. I detta kapitel diskuteras även studies validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samt vilka etiska överväganden vi gjort.

4.1 Observation

För att besvara frågeställningarna använda vi oss av observationer för att få en insikt i hur pedagoger deltar i barns lekar i verksamheten. Etnografisk observation valdes som metod för att vi vill se hur samspelet mellan vuxen och barn faktiskt ser ut ute i verksamheterna, med avseende på att utifrån ett "inifrånperspektiv" försöka beskriva hur en grupp eller kultur organiserar sin vardag (Hellman & Hellman, 2020). Etnografisk observation valdes således för att vi ville studera människors handlingar i vardagliga situationer. Inom vår studies fokus innebär det att vi vill observera hur vuxna deltar och kommunicerar i barns lek.

Bjørndal (2005) förklarar att en observation innebär att man genomför en uppmärksam iakttagelse och det kan ske antingen enligt första eller andra ordningen. I den första ordningen har observatören som sin primära uppgift att enbart observera den pedagogiska situationen och utifrån den andra ordningen är observatören mer delaktig i situationen som samtidigt observeras. Detta kan jämföras med det som Lalander (2015) kallar för passiv eller delaktig observation. Lalander (2015) tar även upp om observationen ska vara dold eller öppen, vilket handlar om till vilken grad de som observeras ska bli informerade om studien som genomförs och dess innehåll. Observationerna som har genomförts i denna undersökning är en öppen observation där de som blir observerade är informerade om vad observationen kommer undersöka, vilket även motiveras utifrån etiska överväganden att deltagarna ska ge ett informerat samtycke (se nedan). Vi som observatörer intog en passiv roll eller en roll enligt första ordningen där vi enbart observerar i så stor utsträckning som möjligt, vilket gäller både kartläggningen av mönster i vuxnas deltagande i barns lek och videoobservationerna. Observationerna genomfördes genom att vi som observatörer antecknade med hjälp av penna och papper, samt genom videoobservationer.

Vi valde att inte använda oss av intervjuer eller enkäter i vår studie då dessa metoder inte hade genererat de svaren vi vill få fram i vår undersökning. Bjørndal (2005) förklarar att intervjuer ger en bra insyn i hur andra personer tänker och motiverar sitt agerande som redan skett. Det skapas en möjlighet att se det utifrån den andres perspektiv. Fortsättningsvis förklarar Bjørndal (2005) att enkäter är bra för att kunna få in många svar från ett större antal individer och där det är lättare att bearbeta en stor mängd data. Anledning till att vi har valt att inte använda dessa metoder är att vi vill undersöka vad som faktiskt sker i verksamheten i situationer som sker i realtid och vi är därmed inte intresserade av att ta reda på hur pedagogerna tänker kring varför de agerar som de gör. Vår studie är liten och har genomförts med begränsad tid och vi behövde därför göra avvägningar i vad vi ville undersöka. Hade vi haft mer tid hade vi troligtvis valt att även ta reda på pedagogernas tankar, förklaringar och motiveringar till att deras deltagande i barnens lek ser ut som den gör.

4.1.1 Observationsschema

I studien genomförde vi en kartläggning av pedagogernas interaktionsmönster i barns lek med hjälp av ett observationsschema (se bilaga 8.2). Anledningen till att vi valde att göra det var för att dels får en överskådlig blick över hur interaktionerna ser ut mellan pedagoger och barn i lek, dels för att underlätta för oss vid videoobservationerna för att i förväg se i vilka sammanhang det var lämpligt att filma. Bjørndal (2005) förklarar att det finns två olika typer av observationsscheman; strukturerad och ostrukturerad. Han menar att all observation är mer eller mindre strukturerad beroende på vilken typ av observationsschema man utgår ifrån då den som observerar kommer pendla mellan de olika observationsformerna. Vi har använt oss av ett mer strukturerat observationsschema med förutbestämda kategorier för att se hur pedagoger deltar i barns lek, samt hur ofta de olika interaktionerna förekommer inomhus

respektive utomhus. Kategorierna sammanställde vi genom att utgå från kategorierna Legget och Newman (2017) använde i sina figurer när de beskrev pedagogers interaktionsmönster i barns lek. Deras kategorier var *stöttning av kamraters interaktion, visar intresse, respekterar barnens idéer/val, ber barnen beskriva deras agerande/idéer, utvidga tänkandet/introducerar ny information, introducerar ny kunskap, förklarar, instruerar och hanterar beteenden*. Vi använde inte alla deras kategorier och anpassade dem även utefter vår egen studie. Vi valde också att skriva in nya kategorier under tiden vi genomförde observationerna, då vi upptäckte interaktionsmönster mellan pedagog och barn som ofta skedde som vi inte hade en kategori för. Till slut hade vi 11 kategorier vi kollade efter när vi genomförde vår kartläggning: *Visar intresse, ställer frågor om leken, erbjuder information, aktivt deltar i leken, övervakar barngruppen, pedagoger interagerar med varandra, stöttar leken, upprätthåller regler/konflikthantering, introducerar lek, tröstning/trygghet i lek och förser material*. När vi sammanställde vår figur i resultatdelen slog vi ihop kategorierna *visar intresse, ställer frågor om leken, erbjuder information* och *stöttar leken* till kategorin *Stöttar lek och lärande* då vi ansåg att dessa kategorier var nära relaterade till varandra.

4.1.2 Videoobservationer

Vi har använt oss av videoobservationer i vår studie. Bjørndal (2005) förklarar att med hjälp av videoobservationer finns det möjlighet att få ut mer information av en situation genom att det finns möjlighet att titta eller lyssna på inspelningen flera gånger. Författaren förklarar att det kan vara lättare att registrera det komplexa samspelet mellan verbal och icke-verbal kommunikation. På samma sätt menar Evaldsson (2020) att det kan bli en fördel att använda sig av videoinspelningar då det är möjligt att gå tillbaka till samma händelse flera gånger för att kunna upptäcka nya detaljer för att förstå de kommunikativa handlingarna i situationen som tal, kroppsrörelser, röstläge, blickar och gester. På så sätt kan man få ett ”inifrån perspektiv”. På samma sätt menar Kultti (2012) att även videoobservationer har som fördel att den som observerar kan återgå till inspelningarna och analysera dessa vidare.

4.2 Avgränsningar

Avgränsningarna inför denna studie är att vi enbart har undersökt förskolans verksamhet och därmed uteslutit förskoleklassen samt att vi har fokuserat på två yngrebarnsavdelningar. I vår studie använder vi oss av uttrycket pedagoger för att beskriva alla i personalen som arbetar med barnen då det är lika viktigt att se hur barnskötare och övrig personal såväl som förskollärare bemöter barnen i leksituationer. Gällande leksituationerna är vi intresserade av att undersöka spontant initierade lekar av antingen pedagoger eller barn då det är denna kontext vi vill studera. När vi videofilmade följde vi lekaktiviteten och samspelet mellan barnen och pedagogerna från början när det initieras till avslutet av lekaktiviteterna. Evaldsson (2020) menar att genom att följa situerade aktiviteter från början till slut kan man följa utvecklingen och genomförandet av aktiviteten över tid, och där förändringar över tid kan visa lärande och socialisationsprocesser. Vi har därmed inte observera några av personalens planerade samlingar eller lekar. Vi har även valt att enbart observera på två olika förskolor för att arbetet inte ska bli för stort.

4.3 Studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver att *validitet* i ett kvalitativt arbete kan beskrivas utifrån rimlighetskriterier. Det handlar alltså om att visa att genomförandet av undersökningen är väl avvägd och att resultatet bygger på rimliga

tolkningar av vad materialet visar och med jämförelse med tidigare forskning. Detta blir synligt i vår studie genom att vi utgår från och jämför våra analyser med tidigare forskning inom ämnet. Vi har även sett till att våra observationer genomförs på ett korrekt sätt genom att vi har en plan på hur arbetet ska gå till när vi är ute i verksamheterna. De analyser vi gör av situationerna från videoobservationerna är utskrivna i transskript så att läsarna kan se vad vi bygger våra tolkningar på och för att det ska vara möjligt för läsaren att reproducera eller kritisera analyserna (Tholander & Cekaite, 2019.)

Reliabilitet beskriver Svensson och Ahrne (2015) som en kvalitativ undersöknings trovärdighet. Författarna förklarar att det är viktigt att läsaren kan följa hur studien är upplagd genom att det finns en beskrivning kring vilka metoder man använt sig av och det är viktigt att läsaren kan få en inblick kring hur undersökningen var planerad och är genomförd. Svensson och Ahrne (2015) beskriver även själva textens transparens, vilket innebär att forskningen ska vara möjlig att diskutera och kritisera genom att det finns tillräckligt mycket information om forskningsprocessen vilket påverkar studiens trovärdighet. För att skapa reliabilitet i vår studie har vi ingående beskrivit studiens genomförande där vi förklarar hur arbetet med studien har gått till. Detta ger läsaren insikt i hur studien har utformats och stärker därmed trovärdigheten av vår studie.

Generaliserbarhet innebär att det som kommer fram i resultatet kan representera hur det ser ut för en större population än den som undersökts. Svensson och Ahrne (2015) menar att man kan stärka generaliserbarheten inom ett arbete genom att observera ett flertal liknande miljöer och om resultaten mellan de olika miljöerna liknar varandra talar det för att resultatet kan vara mer allmänt representativt. Dock är det viktigt att ha i åtanke att det inte går att garantera att resultatet skulle vara det samma om ytterligare en miljö studerades. Vad gäller vår studie har vi utfört observationer på två olika förskolor och sammanställt resultaten utifrån den data vi samlade in därifrån. Resultaten från båda förskolorna kan stärka generaliserbarheten av vår studie men eftersom det är en relativt liten undersökning med få miljöer att undersöka blir det svårt att hävda att vårt resultat skulle vara representativt för ett flertal andra förskolor. Generaliserbarheten av vår studie kan dock stärkas ytterligare genom att jämföra vårt resultat med det som framkommit i tidigare forskning. Detta visar på generaliserbarhet eftersom det blir bevis på att ett fenomen förekommer mellan kontexter. Ytterligare ett sätt som gör vår text generaliserbar är om läsaren själv, t.ex. en förskollärare eller barnskötare, kan känna igen sig i de kategorier och de tolkningar vi gör av vuxnas deltagande i leksituationer.

4.4 Etiska överväganden

Vid genomförandet av ett mindre empiriskt arbete är det viktigt att ta hänsyn till de många etiska aspekter det finns att tänka på. Bjørndal (2005) skriver om fyra grundläggande principer gällande etiskt tänkande vid observationer som vi har haft i åtanke innan vi har observerat. Dessa är principerna om självbestämmande, rättvisa, maximal godhet och minimalt lidande. Det handlar om att de som observeras ska ha rätten att bestämma över sig själva, behandlas på ett likvärdigt sätt samt att man agerar utifrån att göra så mycket gott som möjligt och undvika att skada eller orsaka lidande för de som deltar. Vi har därför varit uppmärksamma på barnens uttryck när vi filmat för att undvika att skada barnen som deltar. När vi genomförde våra observationer var barnen och pedagogerna medvetna om att vi filmade dem och barnen hade möjlighet att säga nej om de inte vill bli filmade. Många av barnen hade dock inte ett utvecklat talspråk ännu vilket innebar att vi var uppmärksamma på barnens kroppsspråk och uttryck för att läsa av om barnen var obekväma med att filmas.

Utöver detta är det viktigt att deltagarna samt vårdnadshavare fått information om vad det är som ska undersökas och att de har gett sitt samtycke till att delta innan undersökningen genomförs. Innan studien påbörjades kontaktade vi därför pedagogerna på de aktuella förskolorna för att få deras samtycke till att genomföra studien men även för att informera om studiens syfte. Vårdnadshavarna fick därefter ta del av en samtyckesblankett (Se bilaga 8.1) där de fick ge sitt godkännande för sitt barns medverkan i studien. Samtyckesblanketten gav vårdnadshavarna viktig information om studiens syfte, anonymitet men även Konfidentialitet då det finns krav som innebär att deltagarna i undersökningen skrivs fram på ett sätt som gör det omöjligt att identifiera personerna samt vilken förskola det handlar om. Vi berättade också för barnen vad vi skulle göra och vad vårt arbete handlade om. Det gjorde vi genom att besvara barnens frågor gällande vad vi gjorde där. Nyttjandekravet handlar vidare om att insamlad data endast används till forskningsändamålet (Svensson & Ahrne, 2015). Vi har därför använt oss av fiktiva namn på barn och pedagoger som deltagit i studien, vi har heller inte benämnt förskolornas namn eller var i landet förskolorna ligger i.

4.5 Genomförande av studien

Redan innan kursen startade hade vi kontakt med två förskolor där vi fått tillåtelse om att genomföra våra observationer. Vi började därför med att skriva samtyckesblanketten som vi lämnade ut till vårdnadshavarna för att de ska kunna godkänna att vi videofilmade deras barn i studiens syfte. I väntan på att få in svarsapparna utvecklade vi vår inledning, syfte och frågeställning, tidigare forskning samt teoridelen. Vi utformade ett strukturerat observationsschema med färdiga kategorier som vi använde oss av när vi genomförde kartläggningen ute på förskolorna, alltså observationer utan videoinspelningar. När vi tog fram våra kategorier tog vi inspiration av studien som Leggett och Newman (2017) genomförde där vi utgick från vilka kategorier de hade fått fram under sin studie och utvecklade våra kategorier utifrån dessa. Vi använde oss också av en induktiv metod när vi skrev fram våra kategorier, vilket innebär att vi konstruerade nya kategorier under genomförandet av observationerna. Pramling (2020) skriver att induktiv metod innebär att kategorier växer fram utifrån den insamlade data.

Medan vi väntade på att få in samtyckesblanketterna från föräldrarna gick vi ut till förskolorna för att genomföra kartläggningen för att synliggöra pedagogernas interaktionsmönster i barns lek. Denna kartläggning användes för att vi skulle veta vilka situationer som var relevanta att filma senare under observationerna för att kunna besvara vårt syfte och frågeställningar.

När vi genomförde kartläggningen var vi båda två ute på förskolorna tillsammans i cirka tre timmar på förmiddagen, mellan klockan 8 och 11, vid två tillfällen på varje förskola där vi sinsemellan delade upp vilka pedagoger vi skulle följa. Vi var med och kartlade både inomhus och utomhus och sammanställde därefter vår data i ett diagram, som finns presenterat i kapitlet nedan. Vi valde att slå ihop några av de kategorier vi hade från början då vi ansåg att de gick in mycket i varandra och representerade samma form av deltagande. När vi såg någon form av interaktion mellan pedagogerna och barnen i den fria leken drog vi ett streck på den typ av interaktion som förekom utifrån de färdiga kategorierna vi hade på vårt observationsschema. Vi drog ett streck så fort pedagogerna bytte mellan aktiviteter. Om t.ex. pedagogen övervakar barngruppen för att sedan visa intresse för barnens lekar till att återgå till övervakning resulterade det i två streck på övervakning och ett streck på visa intresse. När vi hade genomfört all kartläggning sammanställde vi resultatet i en figur som finns nedan i kapitlet resultatredovisning av denna studie.

Vi var ute på förskolorna vid två tillfällen för att göra videoobservationer mellan klockan 8 till 11 och sammanlagt var vi ute i ungefär sex timmar och filmade totalt en timme. Vi filmade 7 olika aktiviteter som var mellan ca. 5–12 minuter långa. Vi använde oss av två I-pads på båda förskolorna vilket innebar att vi båda kunde filma och få med så mycket som möjligt. Filmandet genomfördes genom att vi var beredda att ta upp I-paden och filma så fort en relevant situation uppstod. Endast aktiviteter som inte var planerade i förhand filmades för att få med den fria och spontant uppkomna leken. När vi var på förskolan delade vi upp pedagogerna mellan oss för att kunna filma olika aktiviteter och följde samma pedagoger både inomhus och utomhus. Inom båda miljöerna observerade vi endast de barn vars vårdnadshavare lämnat samtycke till att de filmades.

4.6 Analysmetod

Vi har valt att utgå ifrån en kvalitativ analysmetod. Rennstam och Wästerfors (2015) förklarar att det finns tre olika steg som behöver följas när man använder sig av en kvalitativ analysmetod. Det första steget som författarna förklarar är att *sortera* det datamaterialet som man fått in. Att sortera det insamlade materialet handlar om att få kontroll och överblick över sitt material. Det innebär att man måste se över och läsa om sin data ett flertal gånger och att man här intagit en analytisk roll. Som forskare behöver man ta ett steg tillbaka från det faktum att forskaren själv har samlat in datan och försöka analysera denna data som om man inte har sett det tidigare. Detta görs för att man ska kunna avgöra vad som faktiskt besvarar ens frågeställning. Inom en kvalitativ studie är det inte mängden data som är det viktigaste utan det är variationen och innebörden som är av betydelse (Rennstam & Wästerfors, 2015).

När vi genomfört vår kartläggning började vi med att sortera resultatet av vår data genom att organisera de kategorier vi hade i vårt observationsschema och sammanställa dessa i en figur i resultatredovisningen. Kartläggningen underlättade för oss inför videoobservationerna när vi skulle välja ut vilka leksammanhang vi valde att filma när vi var ute på förskolorna igen. När vi fått in materialet från videoobservationerna började vi direkt att titta igenom de filmade situationer som vi hade samlat in innan vi valde ut tre situationer som var relevanta för studiens syfte och frågeställningar. När vi sorterat ut materialet som skulle användas började vi att transkribera materialet. Öberg (2015) förklarar att transkriberingen av sitt material bör ske så snabbt som möjligt efter observationerna då intrycken från observationerna fortfarande är färska och medför därmed att observatören minns sammanhanget och detaljer bättre. Tholander och Cekaite (2015) påpekar att transkription och analys går hand i hand. Det är genom transkriptionen man får en utvidgad förståelse för de handlingar som bygger situationer och för det som händer mellan deltagarna.

Det andra steget är att *reducera* vilket Rennstam och Wästerfors (2015) menar är viktigt då det är omöjligt att visa allt material som samlats in. De menar på att det är viktigt att ta bort vissa delar av materialet som inte har något syfte, samtidigt kan man inte välja bort vad som helst då det kan påverka resultatet i en viss riktning. Det innebär att hur man väljer och väljer bort sitt material behöver vara noga genomtänkt. På liknande sätt innebär transkription av videodata en slags reduktion och är i högsta grad en selektiv process som guidas av den analys man gör och det man är intresserad av. Vi reducerade således när vi valde ut vilka observationer vi skulle använda oss av. Vi ville ha situationer som gav rika exempel på de kategorier vi kom fram till i vår kartläggning och vi valde därmed bort andra som ej uppfyllde dessa kriterier. När vi skrev ut vår transkribering valde vi att inte skriva ut den information som inte påverkade situationen, t.ex. där vissa barn som endast är med vid sidan av aktiviteten inte påverkade situationen. Vi reducerade även genom att inte ta med hela observerade

situationer då detta hade blivit för långa transkriberingar. I stället valde vi ut korta sekvenser, på ca. 3–5 minuter, ur längre observationer där sådant som vara relevant för studien skedde.

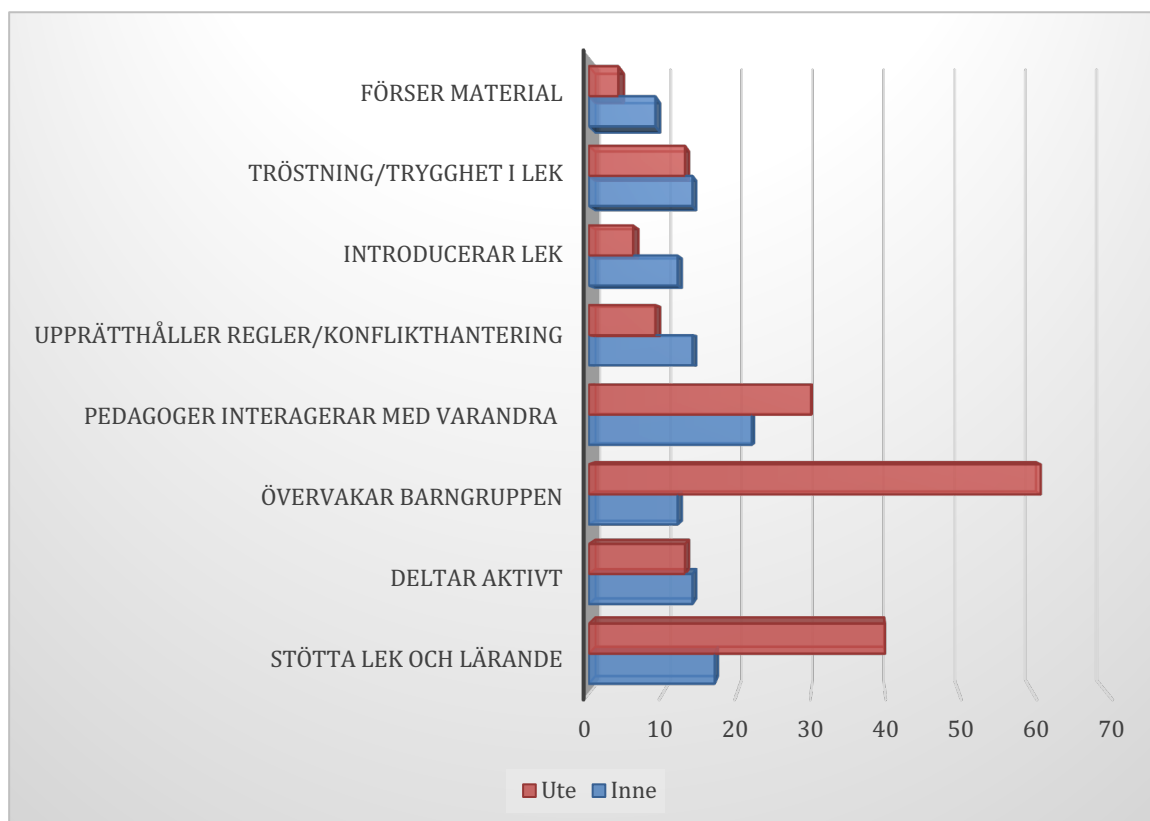
Det tredje och sista steget i en kvalitativ analysmetod är att *argumentera* vilket Rennstam och Wästerfors (2015) förklarar innebär att materialet ska analyseras med stöd utifrån tidigare studier och teorier som använts i studien, och knyter an till själva analysen och de resultat man kan dra av den. Författarna betonar på så vis vikten av att man skapar egna tolkningar och förklaringar genom att man argumenterar med hjälp av sitt material och inte enbart redovisar materialet, vilket inte innebär någon egentlig analys. Först genomförde vi analys av kartläggningen där vi sorterade in det vi såg utifrån förutbestämda kategorier samt skapade nya utifrån det vi såg. Vi räknade också förekomsten av de olika kategorierna genom att jämföra hur ofta mönstret av pedagogernas deltagande skedde inomhus respektive utomhus. Vi beskrev sedan mer ingående hur dessa kategorier tog sig till uttryck inom de olika miljöerna.

Efter att vi hade analyserat vår kartläggning lade vi in våra tre transkriberingar i resultatredovisningen och började analysera dessa. Transkriberingarna togs som exempel på de kategorier som framkommit genom kartläggningen. Vi analyserade dessa genom att studera vad som sades och gjordes rad för rad och där våra tolkningar byggde på att varje yttrande sågs som en social handling, vilken fick sin mening i hur det togs emot av den som talet var riktat mot. Detta är det som kallas för sekventiell uppbyggnad och som innebär att någons agerande tas emot av andra personer i kommunikativa kedjor av sociala handlingar (Wallerstedt, 2020; Tholander & Cekaite, 2019). Dessa kedjor blir synliga i våra transkriberingar genom att man ser hur personerna tar emot varandras agerande och uttryck i de olika raderna. Vår resultatredovisning har vi kopplat till studiens centrala begrepp och den tidigare forskning som presenterades tidigare i studien.

5 Resultatredovisning

I detta kapitel presentera vi det resultat i två olika delar. Resultatet används för att besvara vårt syfte och våra frågeställningar som ligger till grund för denna studie. Den första delen av resultatredovisningen besvarar syftet genom att beskriva de kategorier av olika kommunikationsmönster mellan vuxna och barn i lek som framkom genom den kartläggning vi gjort som bygger på frågan “Hur kan pedagogernas deltagande i barns lek kategoriseras utifrån mönster av vilka roller de tar och hur kommunikationen mellan vuxen och barn ser ut inomhus respektive utomhus?” Denna del börjar med en figur över vår kartläggning som visar på förekomsten av de olika kategorierna. Den andra delen utgår från frågan “Vad kännetecknar kommunikation mellan vuxen och barn i spontant initierade leksituationer- stöttar pedagogerna barns lärande och lek och i sådana fall hur?” genom att ge en mer ingående analys utifrån transkriberingar av videoobservationer som ger exempel på kategorierna vi fann.

5.1 Kartläggning av pedagogers deltagande i barns lek



Figur 1 Beskrivning av kategorier:

- Förser material: Pedagogen tar fram material för barnen att använda sig av i deras lekar, t.ex. cyklar, spadar, saxar eller utklädningskläder.
- Tröstning/trygghet: Pedagogen tröstar eller ger trygghet åt barnen i leken genom att de får komma och ladda batterierna hos pedagogerna.
- Introducerar lek: Pedagogen tar med barnen in i en ny lek eller föreslår vad barnen kan leka med.
- Upprätthåller regler och konflikthantering: Pedagogen löser konflikter som uppstår i barnens lek eller uppmärksammar barnen på de regler som finns på förskolan när dessa inte följs eller diskuteras av barnen.
- Pedagogerna interagerar med varandra: Pedagogerna diskuterar med varandra om verksamheten eller om annat och har inte lika mycket fokus på barnen.
- Övervakar barngruppen: Pedagogerna övervakar barnen när de leker.
- Deltar aktivt: Pedagogerna deltar aktivt i barnens lekar och kliver in i deras fantasivärld.
- Stötta lek och lärande: Pedagogerna stöttar leken genom att de i korta stunder visar intresse för det barnen gör, ställer frågor om leken, håller sig nära leksituationer och samtalar med barnen om leken.

5.1.1 Mer övervakande av barngruppen och mer interaktion mellan pedagoger utomhus

Utomhusmiljön på båda förskolorna försåg barnen med större utrymme att leka på än inomhus och det var även fler barn i rörelse då flera avdelningar oftast var ute samtidigt. Under de dagar vi var på plats under vår kartläggning var det ca. 20–50 barn ute på gårdarna samtidigt och antalet pedagoger närvarande varierade mellan 2–6. Detta innebär att fördelningen var 8–10 barn per förskollärare under utomhusvistelsen. Gemensamt för båda förskolorna var att arbetslagen samarbetade med att ansvara över alla barnen när de var ute på gården och de hade därmed inte enbart ansvar över de barn som gick på pedagogernas egen avdelning.

Det som är mest slående utifrån vår kartläggning är att det var betydligt mer övervakning av barnens lekar utomhus än vad det var inomhus (jfr Løndal & Greve, 2015; Leggett & Newman 2017). Pedagogerna cirkulerade runt på gården och övervakade vad barnen gjorde genom att iaktta dem från avstånd när de var utspridda i grupper runt om på gården och hade en mängd olika lekar i gång. De flest förekommande lekarna var att barnen cyklade, lekte i sandlådan eller gungade. Pedagogerna deltog sällan aktivt i barnens lekar och gjorde de det så var det i väldigt korta stunder på max fem minuter för att sedan fortsätta cirkulera och övervaka övriga barn. De gångerna de deltog aktivt i barnens lekar var i sandlådan eller vid gungorna där de antingen tog fart på barnen eller visade hur barnen kunde få fart själva. Den interaktion som pedagogerna hade med barnen mest utöver övervakningen var att de stöttade leken korta stunder genom att bekräfta att de såg barnens lekar. Detta gjordes genom att ge uppmuntrande ord och utrop om det barnen gjorde samt visade intresse genom sitt kroppsspråk såsom ögonkontakt och leenden. De ställde även en del frågor och samtalande ihop med barnen om lekarna.

Det stämmer överens med vad Fler (2015) kom fram till i sin studie där resultatet visade att pedagogerna väldigt sällan deltog aktivt i barnens lekar utan tog oftast en övervakande roll samt att de kunde förse barnen med material. Devi, Fler och Li (2018) fick liknande resultat i sin studie där pedagogerna höll sig utanför barnens lek majoriteten av tiden vilket de menar medför att pedagogerna missar tillfällen att stötta och utveckla barnens lekar. Leggett och Newman (2017) kom fram till att pedagoger ofta väljer att övervaka barnens lekar utomhus då det är många barns säkerhet som pedagogerna behöver ansvara för. Detta överensstämmer även med det som Løndal och Greve (2015) samt Sheridan, Williams och Pramling Samuelsson (2014) kom fram till att pedagoger övervakar mer när barngrupperna är stora, där barnens behov av säkerhet och omsorg ska tillgodoses.

Ytterligare något som skilde sig märkbart mellan om lekarna skedde inomhus eller utomhus var att pedagoger hade en tendens att interagera med varandra oftare utomhus. Det kan innebära att de pratade om verksamheten för att organisera resten av dagen eller socialiserade sig med varandra. Interaktionen mellan pedagogerna innebar emellanåt att de hade mindre fokus på det barnen gjorde då pedagogerna i stället riktade sitt fokus mot varandra. Det var vanligt att pedagogerna övervakade barnen samtidigt som pedagogerna interagerade sinsemellan. Ibland stod de åt samma håll och övervakade samma del av gården och de barn som vistades där för att vid andra tillfällen stå vända mot varsitt håll och därmed övervaka olika delar av gården för att ha uppsikt över olika barngrupper.

Det var väldigt sällan pedagogerna initierade eller gav barnen förslag till lekar när de vistades utomhus. Barnen tog i stället egna initiativ till lekar med sina närmaste kamrater och fick

emellanåt hjälp av pedagogerna att ta fram material som de själva hade svårt att ta fram så som cyklar eller material som låg högt upp på hyllor. Det skedde färre konflikter utomhus som pedagogerna behövde gå in och hantera, vilket skulle kunnat bero på att barnen hade mer plats utomhus och behövde därför inte samsas om samma lektyta och tillgång till material för olika former av fantasilekar. Det var ett antal gånger som pedagoger behövde trösta och ge trygghet till barnen och i de flesta fall gällde detta de allra yngsta barnen som nyss hade blivit inskolade eller om det hade skett en olyckshändelse i leken t.ex. om någon hade trillat.

5.1.2 Mer lyhördhet till barnens lekar och fler konflikter mellan barn inomhus

Utifrån vår kartläggning blev det tydligt att pedagogerna inte deltog mycket mer aktivt inomhus än utomhus i barns fria lek. På båda förskolorna var det mellan två och tre pedagoger samt mellan sju och tio barn inomhus. Det som vi uppmärksammade är att pedagogerna har en annan typ av lyhördhet i barnens lekar inomhus genom att de är nära barnen, vilket gör dem mer uppmärksamma och kan uppfatta barnens aktiviteter på nära håll. Pedagogerna tillhandahöll även barnen med material inomhus för att stötta leken eller för att starta upp lekar med barnen. På båda förskolorna fanns det mindre rum för olika aktiviteter där barnen kunde dela upp sig men det uppstod ändå konflikter eller tillfällen där pedagogerna fick upprätthålla regler vilket gjorde att det blev svårare för pedagogerna att delta aktivt i barnens lekar.

I den ena barngruppen var barnen mellan ett till två år gamla och där många av barnen var nyinskolade så fick pedagogerna lägga mycket tid på att trösta och ge trygghet för att leken skulle kunna fortgå. Till skillnad från den andra barngruppen där barnen var mellan ett till fyra år gamla kunde pedagogerna hålla sig på avstånd och barnen sökte själva upp pedagogerna när de behövde hjälp eller för att bjuda in pedagogerna i leken. Detta kan jämföras med scaffolding där en mer kunnig stöttar den mindre kunniges utveckling tills de har skaffat sig tillräckligt mycket kunskaper och erfarenheter för att bli mer och mer självständiga inom specifika områden (Säljö, 2017). Pedagogerna med den yngre barngruppen befinner sig betydligt närmre barnen för att kunna stötta och vägleda barnen i leken för att utveckla barnens lekmönster, medan pedagogerna med den äldre barngruppen kunde ge en annan typ av stöttning där de endast behövde befinna sig i närheten av barnens lek eftersom barnen redan behärskar färdigheter för att kunna starta och upprätthålla en lek. Pedagogerna fanns närvarande men tog inte över barnens lek utan lät barnen själva få möjligheten att förstå utmaningar och kunna komma vidare i sin utveckling.

De aktiviteter som pedagogerna främst deltog aktivt i inomhus med barnen var klossar, magneter och pysselaktiviteter där barnen klippte och målade. De leksituationer som pedagogerna oftast gick in och styrde eller avbröt var när barnen påkallade uppmärksamhet, när det uppstod konflikter eller när barnen blev för högljudda och exalterade i leken. Även när barnen blev ledsna och behövde hjälp gick pedagogerna in och stöttade leken mer aktivt.

Det som vi märkte utifrån kartläggningen var att pedagogerna var inne korta stunder i dessa aktiviteter, oftast runt fem minuter, för att stötta och vägleda barnen innan det var barnen som sökte sig till nya aktiviteter. Pedagogerna i de båda barngrupperna kombinerar att delta i leken samtidigt som de övervakar resten av barngruppen inomhus. Det kan jämföras med det som Fleer (2015) skriver i sin forskning att pedagogerna deltar på olika sätt i barnens lek, men att när pedagogerna var fysiskt nära barnen och var uppmärksam på barnens lek kunde det uppstå möjligheter för pedagoger att lättare kliva in i barnens lekar. Det som Fleer (2015) även kom fram till är att majoriteten av pedagogernas deltagande var att de höll sig utanför barnens lekar och i stället observerade för att kunna ställa frågor till barnen om deras lekar. Det som även

framgick i kartläggningen var att pedagogerna deltog aktivt i barns lekar vid väldigt få tillfällen. Pedagogerna tog fram material och hjälpte barnen att bygga upp fantasivärldar men de deltog väldigt sällan i att utveckla innehållet i fantasileken själva när den väl var uppstartad.

Sammanfattningsvis går det att kategorisera pedagogers interaktionsmönster i barns lek utifrån att övervakning av barngruppen förekommer både i inomhus- och utomhusmiljöer men betydligt oftare utomhus. När pedagoger vistas i utomhusmiljö blir det tydligt att de även integrerar mer sinsemellan varandra än inomhus och att de inte initierar speciellt många aktiviteter med barnen. Inomhus visar det sig att pedagogerna mer lyhörda till barns lekar inomhus och interagerar mer med barnen i form av introducera lekar, skapa trygghet och delta aktivt i barnens lekar. Det skedde fler konflikter inomhus som pedagogerna var tvungna att hantera än vad som skedde utomhus.

5.2 Videoobservation av pedagogers delaktighet och stöttning

Utifrån vår kartläggning har vi analyserat samspelet mellan barn och vuxna i olika leksituationer. De transkriberade observationerna ger exempel på vissa av de kategorier som vi kommit fram till i vår kartläggning och det visar också på hur de olika kategorierna överlappar varandra. En situation innehåller därmed inte enbart en kategori utan kan övergå till andra under situationens gång.

5.2.1 Ett torn av duplo: Att stötta lärande i lek

Efter frukosten på förskolan sätter sig pedagogen Lisa tillsammans med syskonen Sonali (3) och Sara (1) på mattan i det stora rummet och tar fram duplot. Sara sitter i Lisas famn medan Sonali står på knä och tillsammans bygger de ett torn av duplot. Syskonparet har tidigare gått på en förskola i Norge och använder därför en del norska benämningar. Pedagogen Lisa försöker dels uppmärksamma barnen på vad de olika färgerna heter i situationen, dels uppmuntra barnen till att använda svenska benämningar i stället för norska.

Rad	Aktör	Språkliga handlingar	Visuellt synliga handlingar
1.	Sonali		Tar upp en blå duplobit ur lådan och håller fram den till Lisa
2.	Sonali	Den är blå! Som den!	Sonali pekar på en blå duplobit som redan är en del av tornet de bygger
3.	Sonali	Den lika den här! Den lika och lika och lika och lika och lika	Sonali pekar fram och tillbaka mellan legobiten i handen och den på tornet.
4.	Lisa	Ja du vill bygga på där ja	Tittar på Sonali och legobitarna hon pekar mellan och nickar
5.	Sonali	Och lika och lika och lika och lika	Fortsätter peka mellan den blå legobiten i handen och den på tornet
6.	Lisa	Olika färger	Nickar bekräftande till Sonali

7.	Sonali		Sonali sätter fast legobiten hon har i handen på tornet
8.	Sonali	Den här är en jente	Sonali tar fram en feminint kodad legofigur ur lådan med duplo som har rosa kläder och en krona på huvudet
9.	Lisa	En flicka	Lisa tittar på figuren i Sonalis hand
10.	Sonali	En jente, det här är en mamma	Sonali håller fram figuren till Lisa
11.	Lisa	Prinsessa mamma? Och en flicka.	Lisa möter Sonalis blick
12.	Sonali	Och det här är en gutt	Sonali kastar tillbaka figuren och tar fram en maskulint kodad legofigur ur lådan i stället och håller fram den till Lisa
13.	Lisa	En pojke?	Lisa nickar bekräftande till Sonali
14.	Sonali	En mamma	
15.	Lisa	En mamma?	
16.	Sonali	Det här var en pappa	Sonli lägger tillbaka legofiguren
17.	Sonali		Sonali tar fram en blå duplobit och sätter fast den på tornet
18.	Lisa	Vad är det för färg?	Tittar och pekar på duplobiten Sonali satte fast
19.	Sonali	En grön	
20.	Lisa	En blå	Lisa möter Sonalis blick
21.	Sonali	Ja, blå	Sonali börjar gräva i lådan med duplot
22.	Lisa	Den här är grön. Den är grön	Lisa tar fram några gröna duplobitar hon har bredvid sig på mattan.
23.	Sonali		Vänder sig mot Lisa, tar duplobitarna från Lisa och sätter fast det på tornet.

Situationen kan tolkas som att både pedagog och barn är riktade mot att det ska bli någon typ av språkövning i leken i stället för en renodlad fantasilek. Sonali verkar vilja visa Lisa vilka kunskaper hon redan besitter medan Lisa vill utmana det Sonali vet genom att testa hennes språkliga kunskaper och förse henne med de korrekta svaren, samtidigt som hon uppmuntrar att använda svenska. Detta samspelsmönster kan beskrivas som en traditionell språkundervisningssituation, vilket innebär att läraren ställer en fråga som eleven svarar på och som där efter utvärderas i en tredje tur (Evaldsson, 2020).

Det börjar med att Sonali söker pedagogen Lisas uppmärksamhet (rad 1). Sonali håller fram en blå legobit och försöker visa Lisa att hon inser att den har samma färg som en av legobitarna på tornet (rad 2–3). På rad 4 kan vi se att pedagogen bekräftar att hon ser Sonalis och tolkar Sonalis agerande som att hon vill bygga vidare på tornet. Samtidigt kanske Sonalis intention var att visa vad hon kunde, och vilket kan ses som att intersubjektiviteten mellan pedagog och barn här inte uppnås (Wallerstedt et al, 2014). Det kan förklara varför Sonali fortsätter att försöka uppmärksamma Lisa på att de har samma färger (rad 5). Även detta försök till att få bekräftelse på att hon kan dessa färger misslyckas då Lisa i stället tror att Sonali vill uppmärksamma henne på att det finns olika färger på legobitarna (se rad 6). Sonali går nu vidare i leken genom att sätta fast legobiten på tornet och tar i stället fram en legofigur som kan uttryckas som en feminint kodad sak, genom att den har prinsesskläder och krona. Hon håller sedan fram den mot Lisa och förklarar att det är en “jente” vilket är det norska ordet för “tjej” på svenska. På rad 9 ser vi hur Lisa vill att Sonali ska lära sig att använda de svenska benämningarna i stället för norska och rättar därför Sonali genom att säga att det är en tjej. Sonali håller dock fortfarande kvar vid att det är en jente (se rad 10) och lägger till att det är en mamma. Hon visar därmed att hon vet att det är kvinnor som kan bli mammor och där hon använder svenska och orienterar sig mot Lisas uppmaning att använda svenska i stället för norska. Detta bekräftar Lisa genom att fråga om mamman är en prinsessa vilket troligtvis är för att legofiguren är klädd i prinsesskläder och påpekar igen att det även är en tjej på rad 11.

Sonali tar på rad 12 fram en maskulint kodad legofigur i stället och påtalar att det är en “gutt”, alltså en pojke på norska, och utmanar på ett sätt den vuxnes strävan att få henne att säga orden på svenska.. Precis som tidigare bekräftar Lisa att hon förstår Sonali (rad 13) men svarar genom att säga den svenska benämningen “pojke” i stället. Sedan fortsätter Sonali med att säga att även detta är en mamma (rad 14) vilket Lisa ifrågasätter (rad 15). På rad 16 rättar Sonali sig själv genom att säga att det är en pappa i stället och lägger tillbaka figuren i lådan med duplot. Sonali tar i stället fram en ny blå legobit (rad 17) och sätter fast denna på tornet och återgår därmed till den ursprungliga leken. På rad 18 uppmärksammar Lisa att Sonali sätter fast legobiten och vill utveckla Sonalis kunskaper genom att fråga vilken färg duplobiten har. Sonali svarar (rad 19) att den är grön vilket gör att Lisa rättar Sonali genom att förse svaret att den är blå på rad 20. Sonali bekräftar att Lisa har rätt och upprepar det Lisa säger men vänder sig bort för att gräva i lådan med duplo. Lisa tar sedan fram några bitar duplo som hon har bredvid sig (rad 22) och uppmärksammar Sonali på att dessa i stället är gröna. Hon återkopplar därmed till det faktum att Sonali menade att den blåa duplobiten var blå och Lisa vill därmed ge ett exempel på hur grön ser ut för att visa skillnaden mellan grön och blå. Sonali visar inte att hon håller med det Lisa säger utan på rad 23 ser vi i stället att hon endast tar emot bitarna från Lisa för att sedan montera ihop det med resterande tornet.

Denna situation stämmer in på den kategorin som vi benämner som *stötta lärande och lek* genom att pedagogen Lisa engagerar sig i det Sonali gör och bekräftar det hon gör. Stöttandet går framför allt ut på att skapa en form av undervisningssituation för Sonali genom att stötta hennes språkutveckling. Det vill säga, själva leken utvecklar sig aldrig till en renodlad fantasilek (jfr Fleer, 2015) utan både barn och pedagog är riktade mot att leken dels går ut på att bygga tornet, dels på att det blir en språkövning där Sonali försöker visa vilka kunskaper hon besitter där Lisa förser henne med de korrekta benämningarna. Det blir därmed tydligt att scaffolding förekommer i denna situation genom att Lisa som den mer kunniga vuxna utmanar Sonalis aktuella kunskaper om det svenska språket för att utveckla dessa vidare, vilket även knyter an till begreppet guidat deltagande (Rogoff, 1990). Det kan beskriva samspelet som sker under aktivitetens gång genom att det skapas ett delat och ömsesidigt

uppmärksamhetsfokus mellan pedagogen och barnet, där pedagogen riktar barnets uppmärksamhet mot att benämna objekt med de svenska orden. Intersubjektiviteten når inte alltid hela vägen fram i situationen, men under aktivitetens gång blir barnet och pedagogen mer och mer riktade mot samma saker och mål med aktiviteten. Språk och kommunikation präglar situationen och gör att båda parterna skapar sig en gemensam förståelse för sammanhanget de deltar i.

Denna aktivitet kan också förstås utifrån att fysiska objekt medierar verkligheten. Duplobitarna och figurerna används som medierande verktyg för att förtydliga och förstärka det som Sonali och Lisa språkligt vill förmedla. Duplobitarna används som ett verktyg för båda parterna att uppmärksamma varandra på färger och kön och genom interaktionen och intersubjektiviteten som utvecklas skapas det en förståelse i den sociala situationen som Sonali och Lisa befinner sig i.

5.2.2 Rita med kriter: Att gå från stöttning av lärande i lek till en övervakande roll

Pedagogen Lisa sitter ute på en av förskolans gårdar och målar med kriter på asfalten tillsammans med Sonali (3). Aaron (3) sitter bredvid Lisa och tittar på medan Karin (3) befinner sig en bit längre bort men kan höra vad de säger. Lisa har målat en egen cirkel framför sig och Sonali gör nu samma sak.

Rad	Aktör	Språkliga handlingar	Visuellt synliga handlingar
1	Sonali		Ritar en cirkel och slår med kriter inuti cirkeln för att göra prickar
2	Lisa		Tittar på det som Sonali ritat
3	Lisa	Vad bra! Kan du göra som solen? Titta!	Lisa målar streck runt kanten på sin cirkel
4	Sonali		Tittar på hur Lisa målar och börjar göra egna streck lite överallt på sin cirkel
5	Lisa		Sitter kvar bredvid barnen men kollar ut över gården i stället för att fortsätta måla
6	Aaron	Men så gör man inte sol	Har flyttat sig närmare Sonali som ritat
7	Sonali		Tittar på Aaron men fortsätter rita streck som tidigare.
8	Karin		kommer gående och ställer sig bredvid det som Sonali ritat
9	Karin	Aaron ska du inte... (ohörbart)	
10	Aaron		Håller upp en havrekudde han hittat på marken för att visa Karin

11	Lisa		Vänder sig tillbaka mot barnen och ser att Aaron håller i en havrekudde
12	Lisa	Oj! Nej den ska du inte ha, jag kan ta den gubben	Tar havrekudden från Aaron
13	Lisa	Man får inte äta den, den har varit ute och är smutsig.	Lägger den bredvid sig på marken
14	Karin		Går i väg för att leka lite längre bort.
15	Lisa	Kan du ge Aaron en egen krita?	Vänder sig till ett barn som har burken med krita
16	Aaron	Jag vill inte	Reser sig upp och går i väg

I denna situation kan vi se hur läraren uppmuntrar Sonali att utveckla det hon ritat. Genom att sitta nära och vara involverad i samma aktivitet kan Lisa rikta fokus mot att en cirkel kan symbolisera något annat om man lägger till saker. På rad 3 kan vi se att Lisa försöker få Sonalis uppmärksamhet genom att be henne titta mot platsen där hon målat och frågar om Sonali kan göra streck så som hon gjort för att det kan bli en sol. Man kan säga att Lisa använder sig av scaffolding genom att hon är den mer kunniga personen som vägleder och försöker utmana Sonali i det hon ritat genom att ge förslag på hur hon kan utveckla sin målning. I situationen kombineras språk med verktyg vilket i detta fall blir krita och hur Lisa ritat en sol på marken, då hon förklarar hur man gör en sol. Vi kan se att Sonali är uppmärksam på det som Lisa har sagt och tittar på platsen där Lisa ritat en sol för att sedan göra sina egna streck på sin cirkel. De uppnår därmed intersubjektivitet där de möter varandra och visar att de förstår varandra.

Denna situation stämmer in på den kategorin som vi benämner som *stötta lek och lärande* genom att Lisa deltar en kort stund i aktiviteten där hon pratar och är intresserad av det som Sonali gör. Den stämmer även in på den kategorin som vi benämner som *övervakar barngruppen* då Lisa i rad 5 övergår från att stötta leken till att övervaka resten av barnen på gården samtidigt som hon är nära till hands för barnen i aktiviteten. På rad 6 kan vi se att Aaron har flyttat sig närmare aktiviteten och kommenterar Sonalis ritande genom att säga att så ser inte en sol ut. På rad 7 kan vi se att Sonali verkar uppfatta vad Aaron har sagt men hon fortsätter måla streck på samma sätt och besvarar därmed inte korrigeringen. På rad 8–9 ställer sig Karin bredvid barnen för att säga något till Aaron, men Aaron visar inte några tecken på att han faktiskt har hört henne. Lisa sitter fortfarande och övervakar resten av barnen på gården och är inte orienterad mot det som händer i den situationen.

Aaron har nu hittat och plockat upp en havrekudde på marken och det kanske är därför han inte har reagerat på det som Karin försökte säga till honom. Han vänder sig sedan till Karin för att visa upp sitt fynd. På rad 11–13 kan vi se att Lisa har vänt sig tillbaka till aktiviteten och ser att Aaron håller i en havrekudde, Lisa tar den direkt ifrån honom och motiverar det med att den har legat ute och är smutsig och ska därför inte ätas (rad 12–13). Detta stämmer in på den kategorin som vi kallat för *upprätthåller regler och konflikthantering* då Lisa uppmärksammar barnen på regeln att man inte får äta mat som har legat på marken. Här kan man notera att Aaron inte egentligen givit några tecken på att han ville äta på den utan håller upp den för att visa sitt fynd. Lisa verkar inte uppmärksamma Aarons intentioner vilket kan bero på att hon inte varit deltagande i barnens lek utan haft sitt fokus åt ett annat

håll. Avslutningsvis (rad 15–16) kan vi se att Lisa försöker vara närvarande i leken igen och att försöka få med Aaron i leken genom att fråga ett annat barn om de kan ge Aaron en egen krita. Aaron svarar snabbt att han inte vill och reser sig upp och går i väg. Aaron har inte gett något tecken på att han faktiskt vill vara med och måla vilket Lisa kanske inte förstår då hon inte har varit delaktig i vad som hänt under tiden hon övervakade resten av barngruppen.

5.2.3 Klätterställningen: Stötta motorisk utveckling i lek

På förskolans gård finns det en klätterställning med tillhörande rutschkana. Pedagogerna Hanna står tillsammans med Lova (1) bredvid klätterställningen. Adam (2) har klättrat upp i klätterställningen och väntar på Sonja (2) som står på marken vid repstegen. Adam söker med blicken för att få Hannas uppmärksamhet då Sonja vill få hjälp att ta sig upp i klätterställningen.

Rad	Aktör	språkliga handlingar	Visuellt synliga handlingar
1	Hanna	Ska du inte prova Sonja? Jag vet att du kan. Jag vet att du gärna vill ha hjälp men jag vet ju att du kan klättra själv, som du gjorde innan jag kom hit. Adam hjälpte ju dig att hålla dig i handen, ska han göra det igen? Jag kan stå bakom dig så du inte ramlar, vill du det?	Hanna sätter sig ner på huk bredvid Lova och hamnar i ögonhöjd med Sonja
2	Sonja		Sonja nickar
3	Hanna	Ja!	
4	Sonja		Vänder sig mot repstegen och greppar tag i översta stegpinnen.
5	Hanna	Börja med att ta upp en fot så du kan komma upp	Sätter sig på huk bakom Sonja och pekar på en av stegpinnarna.
6	Sonja		Tar tag i stolpen som går mellan golvet och taket i klätterställningen och sätter ena foten på nedersta stegpinnen
7	Adam		Sitter i öppningen där Sonja ska klättra upp
8	Hanna	Adam, nu får du flytta på dina fötter	Tittar på Adam

9	Adam		Flyttar sig längre in i klätterställningen
10	Sonja		Börjar klättra upp och får uppmuntrande ord av Hanna under tiden
11	Sonja		Är på sista stegpinnen och har ett sista lite högre steg kvar för att komma in i klätterställningen.
12	Hanna	Snyggt	Hanna ställer sig upp bakom Sonja
13	Adam		Sitter i öppningen igen
14	Hanna	Adam nu får du flytta på dig	
15	Adam		Adam flyttar sig längre in i klätterställningen
16	Sonja		Försöker dra sig in i klätterställningen men har svårt att komma in den sista vägen.
17	Hanna		Observerar med blicken på vart Sonja sätter sina fötter när hon klättrar och vänder sig sedan till Adam.
18	Hanna	Nu kanske Sonja behöver den där handen som du hjälpte henne med innan	Håller en hand bakom Sonjas rygg, utan att röra vid Sonja.
19	Sonja		Räcker ut handen till Adam som tar tag i Sonjas hand och hjälper att dra in Sonja den sista biten. Sonja ler när hon kommit upp.
20	Hanna	Snyggt! Det där löste ju ni jättebra! Va!	Backar några steg och ställer sig bredvid Lova som kollar på från marken

21	Sonja och Adam	Ett, två, tree! Tre! Tre!	Håller varandra i handen sätter sig bredvid varandra på rutschkanan och åker ner tillsammans samtidigt som Adam räknar
22	Sonja och Adam		Springer runt till repstegen för att klättra upp och åka igen. Sonja får något mindre stöttning denna gång.

Denna aktivitet är ett tydligt exempel på den kategorin som vi kallar för *stötta lek och lärande* då pedagogen i denna aktivt visar intresse för det barnen gör och vill åstadkomma i aktiviteten och försöker hjälpa barnen att nå dit. Genom att pedagogen är nära Sonja stöttar hon genom att instruera hur Sonja ska bära sig åt för att klättra. Hon ger också extra trygghet i aktiviteten genom att stå bakom Sonja och därmed vara beredd på att kliva in om det skulle hända något. För att Sonjas och Adams gemensamma lek ska kunna fortsätta behöver Sonja lyckas ta sig upp i klätterställningen och i stället för att pedagogen väljer att lyfta upp Sonja utmanar Hanna i stället Sonja till att klättra på egen hand.

På rad 1 försöker pedagogen Hanna uppmuntra Sonja till att försöka klättra själv på klätterställningen genom att ge uppmuntrande ord och till slut erbjuda Sonja att stå bakom henne när Sonja ska klättra. Hon har vid detta tillfälle satt sig på huk för att hamna på samma nivå med Sonja när de pratar vilket bidrar till att de blir på ett mer jämlikt plan när de kommunicerar. På rad 2–3 nickar Sonja till svar på Hannas förslag till att hon ska stötta Sonja i klättringen. Hanna utbrister i ett glatt ja som svar på att Sonja ska prova att klättra på egen hand med stöttning. På rad 4–6 börjar Sonja sin klättring och får stöttning av Hanna genom att hon instruerar genom att peka på det stället där Sonja kan sätta sin fot samt säga vad Sonja behöver göra för att hon ska kunna klättra. Inom denna situation blir det tydligt att scaffolding används då Hanna som den mer kunniga i denna situation instruerar Sonja i hur hon ska göra, genom att bryta ner problemet i mindre och mer hanterbara steg (Wood, Bruner & Ross, 1976). Målet med detta är att Sonja ska få möjlighet att utveckla grovmotoriska färdigheter för att själv lyckas klättra upp för klätterställningen utan vidare stöttning av en pedagog. Denna form av scaffolding, som också kan liknas vid guidat deltagande (Rogoff, 1990) fortsätter genom hela aktiviteten.

På raderna 7–9 kommer Adam in i aktiviteten då han sitter i öppningen där Sonja sedan kommer behöva klättra in. Eftersom Adam blockerar öppningen blir det svårt för Sonja att klättra upp den sista biten och Hanna uppmanar Adam till att flytta sig längre in i klätterställningen. På raderna 16–17 fortsätter Sonja sin klättring och börjar närma sig slutet på stegen. Det sista steget in i klätterställningen är lite högre än de andra stegen vilket medför att Sonja har svårt att klättra den sista biten in i klätterställningen. Hanna uppmanar därför Adam att hjälpa Sonja in genom att räkna sin hand (rad 18) och därefter försöka dra in Sonja i klätterställningen samtidigt som hon klättrar det sista steget. Hanna håller samtidigt en hand i luften bakom Sonja. Adam och Sonja hjälps åt (rad 19) genom att de tar varandras händer och Adam hjälper Sonja in den sista biten upp i klätterställningen, Sonja ler efter att hon lyckats klättra upp i klätterställningen. På rad 20 ser vi hur Hanna backar undan några steg tillbaka och ställer sig bredvid Lova som har iakttagit hela händelsen. Hanna berömmar även Sonja och Adam och försöker således påvisa deras samarbete och kamratskap. På rad 21–22 håller Sonja och Adam fortfarande varandra i handen och tillsammans åker de ner för rutschkanan

bredvid varandra och Adam räknar även till tre innan och under tiden de åker ner. När de kommit ner på marken igen springer de båda tillbaka till repstegen för att göra om aktiviteten.

Stöttningen i denna aktivitet kan vidare förstås utifrån teorin om den proximala utvecklingszonen där ett barn kan uppnå mer med hjälp av en mer kunnig. Sonja är inte redo att klättra upp för ställningen själv då hon inte har tillräckligt med erfarenhet för att känna sig trygg med det. Det Hanna gör är att lägga utmaningen av att klättra upp på en nivå som dels utvecklar Sonjas kunskaper men som Sonja ändå kan känna sig trygg med. Hanna bidrar i denna aktivitet med att vägleda Sonja i hur hon ska använda redskapet genom tal, pekande och kroppslig närvaro och stöttning, för att hon ska kunna ta sig från sin nuvarande utvecklingszon till nästa.

Deltagande blir synligt genom den aktiviteten genom att alla deltagarna i aktiviteten har ett delat uppmärksamhetsfokus. Det skapas intersubjektivitet mellan deltagarna då de skapar en aktivitet tillsammans och där stöttningen sker väl avvägt och med olika kommunikativa resurser av den vuxne i samspelet som stegvis guidar barnet, och det kan ses ha samma mål med aktiviteten. Barnen utvecklar även sin förståelse för hur redskapet klätterställning kan användas inom det sociala och kulturella sammanhang de ingår i.

6 Diskussion

I följande kapitel besvaras syfte och frågeställningar genom jämförelse av föreliggande studies resultat och tidigare forskning. Vi ville ta reda på hur pedagogers deltagande ser ut i barns lek samt hur detta deltagande skildras inomhus respektive utomhus. Frågeställningen vi utgått ifrån för att kunna ta reda på detta är: Hur kan pedagogernas deltagande i barns lek kategoriseras utifrån mönster av vilka roller de tar och hur kommunikationen ser ut inomhus respektive utomhus? Vad kännetecknar kommunikationen mellan vuxen och barn i sådana samspelesituationer - stöttar pedagogerna barns lärande och lek och i sådana fall hur?

Vi började med att observera kommunikationen mellan vuxna och barn i den fria leken. Här utgick vi från kategorier inspirerade av Leggett och Newmans studie med samma syfte tillsammans med de kategorier som växte fram ur materialet utifrån tema som kännetecknande kommunikationen. Vi börjar vår diskussion med att sammanfatta kategorierna och diskutera det som kännetecknade kommunikationen utomhus för att sedan diskutera ett mer konkret exempel. Vi valde att ha transkriberade situationer då de ger konkreta exempel på hur kategorierna som framställdes i kartläggningen visade sig inom förskolans verksamhet och att pedagogerna använde sig av olika interaktionsmönster inom samma aktiviteter. Utifrån kategorierna får läsaren en överskådlig blick över vilka interaktionsmönster som sker inom förskolan, men genom att ha konkreta exempel får man en tydligare bild av hur de kategoriserade interaktionsmönstren ser ut i det praktiska arbetet. Det skapar en uppfattning om hur stöttningen av barnens lek och lärande faktiskt ser ut och visar på hur kategorierna kan överlappa varandra inom samma situationer. Därefter kommer en liknande diskussion om hur kategorierna och kommunikationen kännetecknas inomhus med fler konkreta exempel. Vi tar även upp vårt resultat utifrån pedagogernas deltagande i barnens fantasilekar och varför det är viktigt.

I vår studie blev det tydligt att hur pedagoger deltar i barns lek skiljer sig märkbart mellan kommunikationen inomhus jämfört med utomhus. Utomhus var det betydligt mer övervakning och mer interaktion mellan pedagoger där de diskuterade om verksamheten i

stort. Det förekom även stöttning av barnens olika lekar men ofta i kortare stunder i form av att ge uppmuntrande ord eller bekräfta att de sett vad barnen gör. Många tidigare studier inom samma område visar på liknande resultat där pedagoger övervakar utomhus, vilket kan bero på att det är en stor yta där många barn vistas och det är därför svårare att garantera barnens säkerhet. Exempelvis kom Leggett och Newman (2017) fram till att pedagoger i en australiensk förskolekontext övervakar mer och deltog inte i barns lekar utomhus eftersom pedagogerna inte enbart kunde ge sitt fokus till några enskilda barn, då de menade att det finns många fler barn vars säkerhet behöver tillgodoses. På liknande sätt visar Løndal och Greve (2015) i en norsk studie att pedagoger är mer distanserade från leken och har ett övervakande förhållningssätt till barnen när det handlar om stora barngrupper eftersom det är viktigt att regler hålls och barnens säkerhet fastställs. De menar att det dock sker utifrån ett vuxenperspektiv och att det blir svårare att tolka barns agerande utifrån deras intentioner när man befinner sig längre ifrån leken.

Det stämmer väl överens med vad som framkom i vår egen studie. När barnen vistades utomhus var det betydligt fler barn att ansvara över och en större yta än inomhus. Detta ledde till att pedagogerna snabbt spred ut sig över gården och övervakade barnen och stöttade även lekarna emellanåt. Troligtvis är det just barnens säkerhet som ligger i pedagogernas fokus när de intar dessa övervakande roller utomhus vilket även Tuuling, Öuns och Ugaste (2018) kom fram till i deras studie, där de såg att det skapas hinder för utomhuspedagogiken främst eftersom det är stora barngrupper och att de känner att det blir svårt att garantera barnens säkerhet i utomhusmiljöerna.

I *Rita med kriter: stöttning av lek till övervakande* (se 5.2.2) har vi ett mer konkret exempel på hur det kunde se ut när pedagogerna övervakade barngruppen samtidigt som pedagogen ändå var nära några barn och kunde därför gå in och stötta deras lek medan den pågick. Pedagogen Lisa stöttade barnens lek i början av aktiviteten där hon uppmanar Sonali att göra en sol av cirkeln hon har målat. Lisa övergår dock ganska snabbt till att övervaka resterande barngruppen för att kontrollera vad de gör och väljer därmed att inte ge sin fulla uppmärksamhet till den lilla barngruppen även om hon sitter kvar. Hon deltar därmed inte längre i barnens lek men förser ändå barnen med en närvaro ifall de skulle behöva hennes stöttning. När hon väl vänder sig tillbaka till barnens aktivitet blir det för att påtala regeln om att man inte äter mat som har legat på marken, även om barnets intention inte verkar ha varit att göra just det, utan snarare att visa upp den. Det kan jämföras med det som Fleer (2015) skriver om att pedagoger ofta upplever att det är svårt att följa barns lekar när det är stora barngrupper eller att fullt ut förstå barnens handlingar i lek om de inte är aktivt närvarande och deltagande. Utifrån situationen kan man därmed tolka pedagogens agerande som att hon har svårt att följa barnens aktivitet med kriter eftersom det sker många andra lekar runt omkring som också behöver hennes uppmärksamhet.

Vad gäller kommunikationsmönstren så som de gestaltade sig inomhus blev det tydligt att pedagogerna hade en annan typ av närvaro i barnens lekvärldar än utomhus. Även om de inte deltog aktivt mycket mer inomhus än utomhus var de ändå mer lyhörda för det barnen gjorde och kunde lättare kliva in i leken när pedagogerna ansåg att det fanns behov för det. Fleer (2015) menar att en fysisk närvaro till barns lekar underlättar för pedagoger att gå in och delta i dessa aktiviteter då de kan avgöra när deras närvaro kan behövas eller kan gynna barnens lekar. I stora barngrupper kan det dock vara svårt för pedagoger att följa barnens många olika lekar. När vi genomförde våra observationer inomhus var det färre barn än utomhus men också en betydligt mindre yta vilket gjorde det möjligt för pedagoger att höra och se vad som skedde i de olika rummen även om de befann sig i ett angränsande rum. Pedagoger gick oftare

in och löste konflikter inomhus än utomhus vilket kan vara på grund av närheten till barnens lekar. En annan anledning hade dock kunnat vara att det uppstår fler konflikter inomhus eftersom det är en mindre yta som barnen måste samsas om när de har olika fantasilekar i gång.

Något som dock är viktigt att påpeka gällande vår studie är att pedagoger väldigt sällan deltog aktivt i barnens fantasilekar. När de deltog i barnens lekar var det antingen att de deltog korta stunder för att uppmuntra leken, ställa frågor eller lösa konflikter. Detta menar Fleer (2015) och Devi, Fleer och Li (2018) att de också såg i sina studier, att pedagoger hade minimalt aktivt deltagande i barns lek och majoriteten av deltagandet präglades av att de var utanför leken och observerade, ställde frågor till barnen eller försåg dem med material. I våra observationer blev det tydligt att när pedagoger deltog en längre stund var det ofta för att pedagogerna hade ett undervisningssyfte med deltagandet. Detta skildras i *Ett torn av duplo: att stötta lärande i lek* och *Klätterställningen: att stötta motorisk utveckling i lek*. I båda dessa situationer har de två pedagogerna som mål att undervisa barnen för att främja deras lärande i språk respektive motorik. Hakkarainen, Brëdiktytë, Jakkula och Munter (2013) skriver utifrån barns fantasilek och vilka ingredienser som behövs för att dessa situationer ska lyckas eller inte. De menar att när pedagogerna lyckas delta aktivt i barnens lekar är det för att de ska skapa en lek tillsammans med barnen där de är lyhörda till varandras intentioner och kan bygga fantasileken tillsammans. Det finns så att säga en intersubjektivitet mellan deltagarna (Lagerlöf et al., 2019). När deltagandet misslyckas är det för att deltagarna inte kan ta in varandras intentioner och utvecklingen blir därmed inte utifrån den proximala utvecklingszonen eller att barnen kan tappa intresse för den riktning leken tagit (jfr Pramling & Wallerstedt, 2019). Även om de ovan nämnda situationerna inte är fantasilekar blev det ändå tydligt att deltagarna hade en intersubjektivitet mellan sig där de var riktade mot samma mål. Situationerna ledde också därmed till att utvecklingen skedde utifrån den proximala utvecklingszonen, där t.ex. ett barn stöttades i att våga klättra upp för en stege genom att pedagogen befanns sig nära och kunde vägleda barnet mot ett mål. I nästa situation kunde pedagogen ta ett steg tillbaka och det barnet som inte vågade klättra gjorde det nu med mindre stöttning.

Det som framkommer i vår studie är att pedagogernas deltagande och hur de kommunicerar med barnen i lek går att kategorisera och det visar både på skillnader och likheter i pedagogers förhållningssätt beroende på om lärmiljön är inomhus eller utomhus. Den största skillnaden var att det är betydligt mer övervakning utomhus än inomhus vilket kan ha många olika anledning såsom att pedagoger är trötta, värnar om barnens fria lek eller vill tillgodose barnens säkerhet. Vi kom också fram till att det sker väldigt lite aktivt deltagande i barnens fantasilekar och när pedagoger deltar en längre stund i barnens aktiviteter är det ofta med ett utbildningssyfte. När pedagoger deltog aktivt var det ofta med avsikt att stötta barnens lärande och vid fåtal tillfällen för att utveckla barnens lek. Vi anser att pedagogernas deltagande i barns lek är viktigt för att kunna möta barnen där de befinner sig just nu i sin utveckling och kunna utmana barnens lek och lärande. Detta har vi även nämnt att många tidigare studier har uppmärksammat (Fleer, 2015; Hakkarainen et al., 2013; Pramling & Wallerstedt, 2019) samt att det är en viktig del i det sociokulturella perspektivet där man lär tillsammans med andra. Trots detta visar vår studie och tidigare forskning på att pedagoger sällan deltar aktivt i barnens fantasilekar.

6.1 Vidare forskning

För att genomföra vidare forskning inom studiens forskningsområde är vårt förslag att genomföra intervjuer eller enkäter med förskollärare och övriga pedagoger för att få reda på hur de tänker och genomför sina didaktiska val gällande deras deltagande i barnens lek. Då kan det bli tydligare vilka anledningar som finns gällande varför verksamheten ser ut som de gör, t.ex. varför det är mer övervakning utomhus än inomhus eller varför det är så få tillfällen pedagoger deltar aktivt i barnens fantasilekar. Vidare förslag är även att undersöka framgångsrika sätt att interagera i och utveckla barns lek.

Ytterligare ett förslag till vidare forskning hade varit att undersöka hur mycket tid som läggs på de olika typerna av interaktionsmönster. Det hade gett en tydligare bild av hur verksamheten ser ut om det hade gått att jämföra hur långa stunder pedagoger övervakar, är inne och stöttar leken eller deltar aktivt. Utifrån vår studie får man en förståelse av att det är mer övervakning ute men också att det är väldigt sällan som pedagoger deltar aktivt i barns lekar både inomhus och utomhus. Genom att undersöka tiden som spenderas på de olika interaktionsmönstren får man en tydligare uppfattning om hur arbetet i förskolan faktiskt ser ut.

6.2 Studiens relevans för yrket

Enligt skollagen (2010:800) ska förskolans verksamhet vila på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Den vetenskapliga forskningen bidrar till att skapa ramar för arbetet inom förskolans verksamhet och bidrar med viktig kunskap för att kunna utföra förskolans uppdrag (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Genom att väga samman resultaten från flera studier genererar detta en säkrare kunskap som förskolans verksamhet kan vila på. Genom att kombinera den vetenskapliga kunskapen med beprövad erfarenhet kan vi skapa en förskoleverksamhet där forskning inom pedagogik och lärares praktiska erfarenheter skapar en stabil grund (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013).

Det som Fleer (2015) menar på är att pedagoger kan berika barnens lek när de själva är aktiva lekdeltagare och att barnen ibland behöver stöttning i leken av just en vuxen för att lära sig hur man leker med andra. Det som är viktigt är att pedagoger är känslomässigt engagerade i barnens lek för att kunna förstå lekens olika vändningar och för att kunna hjälpa barnen att utveckla leken. Det är även något som Hakkarainen, Brédikyté, Jakkula och Munter (2013) anser att förskollärare behöver göra mer än att bara stötta barnens lek. Författarna menar att pedagogerna behöver hjälpa barnen att utveckla leken till en högre nivå.

Det finns därför många fördelar med att utnyttja både inomhusmiljön och utomhusmiljön som platser för barns lärande i leken. Enligt McClintic och Petty (2015) utnyttjas inte miljöerna till sin fulla kapacitet på förskolorna då många pedagoger ansåg att deras största och viktigaste uppgift utomhus var just att övervaka barngruppen för att hålla barnen säkra. Det skildras i *Rita med kriter: stöttning av lek till övervakande* där pedagogen är bitvis engagerad i aktiviteten men går ändå inte in hela vägen troligtvis för att pedagogen känner att hon lämnar de andra barnen på gården oövervakade.

Även Sheridan, Williams och Pramling Samuelsson kom fram till att det blir svårt att få kontakt med det enskilda barnet i större barngrupper. I mindre barngrupper är detta lättare då det finns en möjlighet för interaktion och kommunikation mellan barnen och de vuxna. Detta skildras i *Ett torn av duplo: att stötta lärande i lek*, där pedagogen kan sitta med ett eller få barn och samtidigt vara delaktig och engagerad i aktiviteten.

Vår studie är därför relevant för förskolans yrkesutövning då den undersöker hur pedagogers deltagande tar sig uttryck i utomhus- och inomhuspedagogik. Detta är något som vi själva samt andra verksamma inom förskolan lagt märke till att det finns en märkbar skillnad i hur pedagogernas deltagande i barnens lekar varierar beroende på miljön. Detta kan innebära att barnens möjlighet till utveckling i leken tillsammans med en vuxen är mindre i förskolans utomhusmiljöer jämfört med inomhusmiljöerna. Det som synliggjorts i studien har därmed didaktiska konsekvenser i och med hur vi som förskollärare ska tänka och agera utifrån vilken roll vi bör ha i barns lek. Det blir också viktigt att förskollärare reflekterar över hur de själva agerar och förhåller sig till barns lek och lärande i förhållande till om de pedagogiska aktiviteterna sker inomhus eller utomhus. Vi kommer själva ta med oss den kunskap vi fått från vår studie när vi är verksamma förskollärare genom att reflektera över våra interaktioner med barnen i deras lek med målet att det ska gynna barnens lärande och utveckling.

7 Referenslista

- Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Devi, A., Fleer, M., & Li, L. (2018). 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311. doi: 10-1080/09669760.2018.1452720
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap - vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Evaldsson, A. (2020). Videoetnografi och interaktionsanalys: att studera barns samspel i förskolan. I U. Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 167–181). Malmö: Gleerups.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play - teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1801–1814. doi: 10.1080/03004430.2015.1028393
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225. doi: 10-1080/1350293X.2013.789189
- Hellman, A., & Hellman, J. (2020). Etnografi och deltagande observation. I U. Åkerblom, A. Hellman, & Pramling, N. *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 147–166). Malmö: Gleerups.
- Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Lek, lärande och undervisning, hand i hand i arbetet med de yngsta barnen? I I. Pramling Samuelsson, & A. Jonsson (Red.), *Förskolans yngsta barn - perspektiv på omsorg, lärande och lek* (s. 91–102). Stockholm: Liber.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Science, 321) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/29219>
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C., & Kultti, A. (2019). Barns 'agency' i lekresponsiv undervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7), 44–63.
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 93–113). Stockholm: Liber.
- Leggett, N., Newman, L. (2017). Play: Challenging educators' beliefs about play in the indoor and outdoor environment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 24-33. doi: 10.23965/AJEC.42.1.03
- Løndal, K., & Greve, A. (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 461–479. doi: 10.1007/s13158-015-0142-0

- McClintic, S., Petty, K. (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24–43. doi: 10.1080/10901027.2014.997844
- Pramling, N. (2020). Vad utmärker vetenskaplig kunskap? I U. Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 15–36). Malmö: Gleerups.
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning - ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7), 7–22.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.220–236). Stockholm: Liber.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379–397. doi: 10.1080/00131881.2014.965562
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Hämta från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=2442>
- 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. (2017). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I U. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (S203 -264). Stockholm: Natur & Kultur
- Tholander, M., & Cekaite, A. (2019). Konversationsanalys. I A. Frejes, & R.Thornberg (Red). *Handbok i kvalitativ analys* (s.211–234). Stockholm: Liber.
- Tuuling, L., Öun, T., & Ugaste, A. (2018). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschool of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 358-370. doi: 10.1080/14729679.2018.1553722
- Wallerstedt, C. (2020). Ett sociokulturellt perspektiv. I A. Åkerblom, A. Hellman, & N. Pramling. *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s.41–54). Malmö: Gleerups.
- Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., & Pramling, N. (2014). *Lärande i musik - barn och lärare i tongivande samspel*. Malmö: Gleerups.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi: [10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x)

Wood, E. (2014). The play-pedagogy interface in contemporary debates. I. L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Red.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (s. 145-156). London: Sage.

Öberg, P. (2015). Livshistorieintervjuer. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 55–67). Stockholm: Liber.

Øksnes, M., & Sundsdal E. (2018). *Leklust i förskolan*. Stockholm: Gothia.

8 Bilagor

8.1 Samtyckesblankett

Till vårdnadshavare

Hej, vi heter Ellinor och Erika och vi är studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Som en del av utbildningen genomför vi i slutet av denna ett examensarbete i form av en kortare empirisk studie. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i observationer i samband med vår datainsamling.

Information om studien

Studiens syfte är att undersöka pedagogers deltagande i barns lekar. Vi vill undersöka hur pedagogers deltagande i barns lekar tar sig uttryck, inom vilka situationer pedagogerna stöttar barnens lek, samt hur denna stöttning ser ut, vilket är en viktig kunskap för oss som förskollärare att utveckla.

Förfrågan om deltagande

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att ditt barn deltar i studien. Medverkan i studien innebär att vi kommer att vara på förskolan i några dagar där vi genomför observationer med hjälp av papper och penna samt genom videoobservationer av lek där pedagogerna engageras i leken på olika sätt.

Konfidentialitet

Alla uppgifter om ditt barn behandlas konfidentiellt. Det innebär att de förskolor, barn samt pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskiljas i undersökningen. Vilken stad eller stadsdel undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen.

Hantering av data och personuppgifter

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter. Inspelningar av rörlig bild sker med förskolans Ipad eller liknande verktyg, och inspelningarna lämnar inte förskolans lokaler.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att barnets vårdnadshavare ger sitt skriftliga samtycke. Vi kommer också att berätta för barnen vad vi tänker göra och de har möjlighet att säga till om de inte vill bli observerade av oss. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta sin medverkan kontaktas studenterna, se kontaktuppgifter nedan. Väljer du att inte låta ditt barn delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på ditt barns sedvanliga tillvaro på förskolan.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt barn deltar i studien

Datum

Barnets namn.....

vårdnadshavares underskrift/er

.....

.....

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser:

Med vänliga hälsningar

Ellinor Josefsson - gusjosele@student.gu.se

Erika Gustafsson - Gusguserm@student.gu.se

Handledare för examensarbetet är:

Magnus Karlsson, Universitetslektor Barn och ungdomsvetenskap,
E-mail: magnus.karlsson@ped.gu.se

Kursansvarig är:

Anette Hellman

Tel: 031- 786 2173 E-mail: anette.hellman@ped.gu.se

8.2 Observationsschema

Barngrupp: Ålder: Antal pedagoger:

Observationsschema utomhus:	
Visar intresse	
Ställer frågor om leken	
Erbjuder information	
Aktivt deltar i leken	
Övervakar barngruppen	
Pedagoger interagerar med varandra	
Stöttar leken	
Upprätthåller regler/ konflikthantering	
Introducerar lek	
Tröstning/trygghet i lek	
Förser material	

Typ av lek:

Barngrupp: Ålder: Antal pedagoger:

Observationsschema Inomhus:	
Visar intresse	
Ställer frågor om leken	
Erbjuder information	
Aktivt deltar i leken	
Övervakar barngruppen	
Pedagoger interagerar med varandra	
Stöttar leken	
Upprätthåller regler/ konflikthantering	
Introducerar lek	
Tröstning/trygghet i lek	
Förser material	

Typ av lek:

