



EXAMENSARBETE

Hösten 2012

Sektionen för lärande
Utbildningsvetenskap

Att stödja eller störa

- En diskursanalytisk studie kring pedagogers syfte med deltagande eller frånvaro i barns lek. Ett förändrat synsätt?

Författare

Anna Isaksson

Lina Ljungbäck

Handledare

Marie-Louise Hjort

Examinator

Susanne Thulin

Att stödja eller störa

En diskursanalytisk studie kring pedagogers syfte med deltagande eller frånvaro i barns lek. Ett förändrat synsätt?

Författare; Anna Isaksson och Lina Ljungbäck

Abstract

Följande studie utgår från kvalitativa intervjuer med sammanlagt sex pedagoger, som analyseras och diskuteras utifrån två rådande diskurser i förskolan. Diskurserna som presenteras i studien behandlar den deltagande såväl den frånvarande pedagogen i barns lek. Studien behandlar ett historiskt perspektiv för att undersöka om och hur synen på barnet i dess lek har förändrats i samråd med läroplanens intåg i förskolan.

Det empiriska materialet sätts i relation till forskning utifrån diskurserna, och konsekvensen av de båda presenteras och problematiseras. Vår tanke är inte att framhäva den ena eller den andra diskursen, utan belysa två perspektiv där vi menar att det är av vikt att inte bara fundera kring vilket syfte pedagogen har, utan för vem detta syfte tilldelas. Resultatet tyder på att pedagogerna uttalar sig olika kring barnens lekkompetens i de två diskurserna.

Vidare vill vi poängtera att genom studerande utav intervjuer utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv, lägger forskaren vikt vid vad och hur respondenten framhäver sina argument. Studien behandlar därför inte pedagogers förhållningssätt utan deras uttalande om detta. Vi hoppas att med denna uppsats kunna inspirera till samtal och diskussion kring de rådande diskurserna och dess konsekvenser.

Nyckelbegrepp: Lek, Deltagande, Frånvaro, Förskola, Styrdokument, Syfte, Pedagogers förhållningssätt, samt Diskurs.

Förord

Vi vill först och främst rikta vår tacksamhet till samtliga pedagoger som medverkat i studien med rikt material. Detta har bidragit till givande och intressanta analyser och diskussioner. Utan er hade studien inte blivit densamma, tack.

Sedan vill vi tacka vår handledare Marie-Louise Hjort, en stöttepelare som har utmanat oss fram till fördjupade kunskaper och utveckling. Med dina frågor och tankar kring vår studie har den utvecklats till ett dokument som vi är stolta över.

Ännu ett tack går ut till Charlotte Tullgren som funnits vid vår sida då vår frustration av att kunna förstå, problematisera och tolka litteratur och analyser blivit överväldigande. Trots att handleda oss inte varit din uppgift visade du engagemang och nyfikenhet, som stöttade oss i vårt arbete.

Studien har gett oss kunskaper och en djupare förståelse, men den har framför allt fördjupat vår vänskap. Man brukar säga att ensam är stark, vi menar att tillsammans är vi starkast.

Vi vill avsluta med ett för oss kraftfullt citat från en av våra respondenter;

Utän leken så vet jag inte var barnen hade varit. Då hade vi haft en väldigt torftig värld.

Kristianstad, januari 2013

Anna Isaksson, Lina Ljungbäck

Innehåll

1. Inledning	8
1.1 Bakgrund	8
1.2 Syfte.....	9
1.2.1 Problemformulerade forskningsfrågor	9
2. Forskningsbakgrund	10
2.1 Synsätt på lek samt pedagogens roll i denna	10
2.1.1 Barnstugeutredningen (SOU 1972:26)	10
2.1.2 Den observerande pedagogen och barnens fria lek.....	11
2.1.3 Kognitivt och konstruktivistiskt perspektiv	12
2.1.4 Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987).....	12
2.1.5 Sociokulturellt perspektiv	13
2.1.6 Kommunikationsteoretiskt perspektiv	14
2.2 Införande utav läroplanen, ett paradigmskifte i förskolans verksamhet?.....	14
2.2.1 Läroplanens intåg i den svenska förskolan	14
2.2.2 Den reviderade läroplanen Lpfö-98 (2010) inverkan på förskolans verksamhet.....	16
2.2.3 Lek och lärande; olika traditioner i förskola och grundskola	16
2.2.4 Pedagogens roll i barns lek	17
2.2.5 Styrning av barns lek vid pedagogers deltagande	18
2.2.6 Sammanfattning av forskningsbakgrund	19
2.2.7 Slutsats; premisser för fortsatt undersökning.....	20
3. Metod	21
3.1 Val av teoretiskt metodperspektiv; Diskursanalys	21
3.1.1 Vad innebär diskurs, diskursteori och diskursanalys?	21
3.1.2 Att analysera diskurser, samt sociala konstruktioner.....	22
3.1.3 Utgångspunkter för undersökningen	23
3.2 Val av datainsamlingsmetod.....	24
Datainsamlingsmetoder som valts kommer presenteras och motiveras i detta avsnitt.....	24
3.2.1 Kvalitativa intervjuer	24
3.2.2 Semistrukturerade intervjuer.....	24
3.3 Etiska överväganden.....	25
3.4 Genomförandeprocessen	26
3.4.1 Urval	26
3.4.2 Val av undersökningsgrupp	26
3.4.3 Förberedelser inför, samt genomförande av semistrukturerad intervju	27

3.4.4 Bearbetning och analys; ur ett kvalitativt samt diskursanalytiskt perspektiv	28
3.5 Metodkritik	29
3.5.1 Nackdelar med kvalitativa intervjuer som undersökningsmetod.....	29
3.5.2 Nackdelar med diskursanalys som utgångspunkt	30
4. Resultat.....	32
4.1 Förändrat perspektiv på leken.....	32
4.1.1 Lekens ställning	32
4.1.2 Deltagande eller frånvaro.....	33
4.1.3 Analys	34
4.2 Pedagogers syfte med deltagande eller frånvaro i barns lek	34
4.2.1 Den främst deltagande pedagogen	34
4.2.2 Den främst frånvarande pedagogen	36
4.2.3 Analys	37
4.3 Syftet med leken; olika beroende på barns språkkunskaper?	38
4.3.1 Syftet med leken: barnens fria aktivitet	38
4.3.2 Syftet med leken: språkutveckling.....	39
4.3.3 Analys	39
4.4 Ett lärandeperspektiv växer fram.....	40
4.4.1 Att använda leken som metod för lärande	40
4.4.2 Rädslan för den skollika förskoleverksamheten	41
4.4.3 Analys	42
5. Diskussion	43
5.1 Den frånvarande pedagogens berättande om barnet.....	43
5.2 Den deltagande pedagogens berättande om barnet.....	44
6. Sammanfattning	47
Referenslista.....	48
Bilaga 1 Intervju	51
Bilaga 2 Information till pedagoger.....	52

1. Inledning

Vi, Anna Isaksson och Lina Ljungbäck läser vår sjunde termin till förskollärare med inriktning lek, utveckling, lärande på Högskolan Kristianstad. Sedan vår första termin har leken varit en central del av vår utbildning, där dess positiva effekter kontinuerligt presenteras och diskuteras.

Vid den verksamhetsförlagda utbildningen har vi kommit i kontakt med pedagogers deltagande såväl som frånvaro i leken. Vad vi ofta ställde oss frågande till var huruvida det är ett medvetet eller omedvetet val av pedagogerna, samt vad syftet med deras förhållningssätt är. Ser pedagoger leken som barnets fria aktivitet, används den som metod för lärande?

1.1 Bakgrund

Lillemyr (2002) belyser den intensiva debatt som pågått inom den skandinaviska förskolepedagogiska traditionen kring pedagogers involvering i barnets lek. Förskoleverksamheten har traditionellt präglats starkt av Frøbels idéer, som hävdade att vuxna skulle organisera förutsättningar för barnets utveckling och växande utan att delta i barnets aktiviteter. Eriksson (1963) menade att leken måste vara fri från vuxnas deltagande, eftersom leken för barnet är ett sätt att försvara sig emot vuxenvärldens påverkan. Piaget hävdade att barnet främst behöver optimala förutsättningar för sin lek (Lindqvist, 1995), pedagogen behöver inte lära barnet att leka. Pedagogens roll i leken blir istället att befinna sig utanför leken och tillhandahålla inspirerande lekmaterial som blir till rekvisita i barnets lek (a.a.).

Enligt Lillemyr (2002) förändrades synen på pedagogers deltagande i lek långsamt i takt med att dialogpedagogiken fick inflytande i förskolans verksamhet under 1970-talet, med fokus på samspel och relationer mellan barn och vuxna. Welén (2003) menar att den traditionella syn på barns lek som fri från vuxenvärlden numera har kommit att ändrats till uppfattningen om att vuxna istället kan stödja och stimulera barnet till lärande i deras lek (a.a.).

Leken betonas idag i förskolans läroplan, Lpfö-98 (2010) ”Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan” (Skolverket, 2010: 6). Citatet kan tyda på att leken här ses som en pedagogisk metod, där förskollärare använder den fria och organiserade leken för att lärandestoff ska tillägnas barnen.

Granbom (2011) menar att ett paradigmskifte har skett inom förskolans verksamhet. Från att ha varit en verksamhet som utgick från föräldrarnas behov av barnomsorg, har förskolan blivit den första delen i utbildningssystemet genom läroplanens inflytande. Nu ses förskolan som något positivt för varje barns utveckling. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) beskriver att detta i sin tur har bidragit till att nya krav ställs på verksamheten då förskollärarna ska använda lek och lärande parallellt för att arbeta måluppfyllande, och att pedagoger genom deltagande i leken kan använda denna för att stimulera barnets lärande. Tullgren (2004) menade dock i sin studie att då pedagoger deltar i leken med syfte att utveckla barnets kompetenser, blir konsekvensen att leken styrs av dem. Olausson (2012) instämmer i detta påstående då hon i sin avhandling uppmärksammade att pedagogen hade en negativ inverkan på barnets kreativitet och skapande då de deltog i leken.

Pedagogers deltagande i barns lek har studerats tidigare på olika akademiska nivåer, men vi efterlyser kopplingen till det numera mer rådande lärandeperspektivet som förskolan tenderat att utvecklas mot, med läroplanen Lpfö-98, (Utbildningsdepartementet, 1998) som styrdokument.

1.2 Syfte

Syftet är att undersöka hur pedagoger redogör kring sin avsikt med deltagande eller frånvaro i barnets lek. Även pedagogernas uttalanden kring syftet med leken i verksamheten kommer att studeras, i relation till styrdokumentets progression i förskolan.

1.2.1 Problemformulerade forskningsfrågor

Hur redogör pedagoger kring sin avsikt med sitt deltagande respektive sin frånvaro i barns lek?

På vilket sätt talar förskollärare kring syftet med leken i den pedagogiska verksamheten?

Hur har läroplanen påverkat synsättet på, samt syftet med barns lek enligt pedagogernas utsagor?

2. Forskningsbakgrund

Inledning

Lekteorier har uppkommit då intentionen varit att studera syftet med barns lek. Först i slutet av 1800-talet uppstod de psykologiska teorierna, vilket innebar att ett synsätt på leken som en förberedelse inför vuxenlivet skapades, där barnet utvecklade färdigheter och där leken speglade de vuxnas vardag (Löfdahl, 2004).

Att studera barns beteende och utveckling i leken är grunden inom det psykologiska samt biologiska perspektivet på lek. Leken sågs då som ett forum där barnet avreagerade sig, samt tog sig an den kognitiva utvecklingen. Pedagogens uppgift var att medvetet samla leksaker som kunde användas till att främja barnets motoriska utveckling (Lindqvist, 1995). I kontrast till detta förklaras det sociala och kulturella perspektivet på lek, vilket fokuserade på gemenskap och samspel. Det menas att barnet i leken använder sig utav sina tidigare erfarenheter samt bearbetar dessa tillsammans med andra (Löfdahl, 2004).

2.1 Synsätt på lek, samt pedagogens roll i denna

Nedan presenteras olika teorier och synsätt på lek, samt styrdokument som påverkat förskolan i ett historiskt perspektiv.

2.1.1 Barnstugeutredningen (SOU 1972:26)

Tullgren (2004) samt Löfdahl (2002) refererar till Hultqvist (1990) som menar att barnstugeutredningen innehåller tre olika grundtankar. Den första byggde på den ideologi som var synlig i Frøbels barntädgårdar, där fokus fanns på barnets natur.

Den andra grundtanken som var synlig handlade om utvecklingspsykologins tankar om barnets utveckling. Barnstugeutredningens teoretiska anknytning kan härledas till Piaget och Eriksons utvecklingspsykologiska stadieteorier, som medför en betoning på barnets biologiska mognad och lägger tonvikten på barnets universella utveckling. Detta medförde i sin tur att ett generellt utvecklingsideal skapades, där barnets mognad och utveckling följde ett visst mönster

och en viss modell, och tog inte hänsyn till varken tidigare erfarenheter eller andra bakgrundsfaktorer (SOU 1972: 26; Tullgren, 2004; Löfdahl, 2002).

Den tredje grundtanken som utredningen byggde på, var metoder och tekniker för att styra barnet fram genom de olika utvecklingsstadierna. Olausson (2012) menar att utredningen noggrant presenterade hur förskolan skulle organiseras för att stimulera barnet på optimalt sätt.

I utredningen fick leken relativt lite utrymme, och de lekformer som prioriterades var experimentella lekar som där barnet skulle skapa förståelse genom att pröva sig fram genom upplevelser. Utredningen menade vidare att avstånd måste tas från förmedlingspedagogik och direkt styrning. Detta ledde fram till den så kallade dialogpedagogiken, som ansåg att barnet själv styrde sin individuella utveckling, men styrdes för att undvika vissa otillåtna områden (SOU 1972: 26; Tullgren, 2004; Löfdahl, 2002).

De teoretiska perspektiv som lade grund till utredningen, presenteras mer ingående här nedan.

2.1.2 Den observerande pedagogen och barnens fria lek

Det är utifrån Frøbels tankar kring lek som det väl använda begreppet den fria leken grundats, han ansåg att i den fria leken skulle barnet vara fri i sina uttryck (Fröbel, 1995). Frøbels pedagogik har under mer än 150 år legat som grund för den pedagogiska verksamheten. Det började i Frøbels barntädgårdar som idag motsvarar förskolans verksamhet (Lindqvist, 1995).

Fröbel (1995) betonade det vackra med barns lek, där barnet utvecklar sitt hela väsen och han poängterar leken som betydelsefull. Vidare menade han att barnet utvecklade sin självständighet och sitt ansvarstagande i leken (a.a.), varav pedagogens rätta uppgift enligt Lindqvist (1995) kan tolkas vara att ta avstånd och inta ett observerande perspektiv till barns lek. Han betonade att pedagogers delaktighet i barns lek kunde hämma barnets utveckling till en självständig individ (Lindqvist, 1995). I Sveriges utveckling inom förskolan hade Frøbels systerdotter, Schrader-Breyman, ett stort inflytande. Hon grundade sina teorier utifrån Fröbel men riktade sitt förhållningssätt mot den pragmatiska lärandeteorin. Även Schrader-Breyman ansåg att leken skulle vara fri från vuxnas deltagande, hon skilde på lek och arbete och menade då att vuxnas deltagande bidrog till ett styrt innehåll (a.a.).

2.1.3 Kognitivt och konstruktivistiskt perspektiv

Piaget (1999) delar in leken i olika stadier som är åldersbundna och universella, och lekförmågan utvecklas i takt med att barnet utvecklas kognitivt. Från symbolleken där barnet använder föremål för att gestalta erfarenheter som sker i vardagslivet, utvecklas barnet att kunna leka låtsatslekar som verkar positivt för barnets lärande och utveckling. I denna lek övar barnet element som är aktuella (Piaget, 1999). Piagets teori hävdade enligt Lindqvist (1995) att barnet främst behöver optimala förutsättningar för sin lek, pedagogen behöver inte lära barnet att leka. Pedagogen ska istället befinna sig utanför leken och tillhandahålla inspirerande lekmaterial som blir till rekvisita i barnets lek (Lindqvist, 1995). Det är viktigt att pedagogen inser att barnet alltid har ett motiv och en drivkraft bakom sitt beteende och sina handlingar. Varje handling, känsla och rörelse kan härledas till ett behov. Alla människor försöker alltid förklara och förstå, vilket är en motivation för att lära och utvecklas enligt Piaget (2008).

Enligt Jensen (2007) menar Piaget att barnet befäster sina redan utvecklade kunskaper genom assimilation i övningsleken, och de vuxna kan endast se det som barnet redan kan då de observerar barnet i lek. Barnet ackommoderar, alltså anpassar sig till omgivningen och lär sig något nytt när de imiterar andra människor och situationer (a.a.). Eriksson (1963) menade att leken är nödvändig för barn, eftersom de genom denna försöker förstå omvärlden och sig själv. Leken är också självläkande, då barnet bearbetar tidigare erfarenheter. Leken kan också användas som lekterapi av vuxna för att behandla och diagnostisera barnet, och de vuxna kan se dess inre processer genom att observera lek.

2.1.4 Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987)

Pedagogiskt program för förskolan grundades också på stadieteorier om barnets utveckling. Barnet behövde ses ur ett universellt mognadsperspektiv, för att avvikelser skulle upptäckas och stöttas. Dock poängterade programmet till skillnad från barnstugeutredningen att trots den universella stadieteorin, kunde barnets utveckling också ses som ett samspel mellan olika förhållanden så som den omgivande miljön, samt barnets tidigare erfarenheter (Tullgren, 2004). Det pedagogiska programmet framhöll också att leken har en väsentlig roll i förskolan, det är genom lek som barnet bearbetar sina erfarenheter och upplevelser genom kreativitet och fantasi. Vidare poängterades lekens betydelse i samråd med lärande och utveckling och leken framhölls som en metod för att detta skulle uppnås (Socialstyrelsen, 1987).

Att arbeta med lek i förskolan grundas i barns perspektiv, det menades att leken är ett forum för barnet där mening och sammanhang sätts i relation till deras verklighet. Pedagogens roll till detta beskrevs genom att skapa förutsättningar för lek såväl att de ska stötta och vägleda barnet i leken. Vidare poängteras pedagogens roll som passiv såväl aktiv deltagare. Pedagogen ska kunna följa barnets lek men inte störa den, att stödja genom konflikthantering, samt material och vara lyhörd för det som sker i leken. En balans mellan fri lek och organiserad lek ska upprätthållas i förskolans verksamhet. Leken beskrivs vidare i relation till lärande, när barnet behöver befästa en kunskap eller ackommodera sin kunskap tar denne hjälp av leken (a.a.).

Pedagogiskt program för förskolan grundades alltså också i stadieteorin, men poängterade också samspelet med omgivningen, och begrepp som fantasi och kreativitet användes. Teorierna som presenteras här nedan fördjupar samt vidareutvecklar dessa tankar.

2.1.5 Sociokulturellt perspektiv

Vygotskijs syn på lek hänger starkt samman med hur han såg på lärande och hur detta sätts i relation till utveckling, menar Jensen (2007). Utveckling ligger till grund för lärande och lärande ligger till grund för utveckling. För att ta sig till den proximala utvecklingszonen menade han att leken var ett redskap som i sig ligger till grund för lärande och utveckling. Tillsammans med andra erövrar barnet sin omvärld, aktörernas samspel är alltså viktigt och att den vuxne och barnet kan delta i leken under ett dynamiskt samspel (a.a.).

Barns lek styrs av kreativitet och fantasi där tidigare erfarenheter bearbetas, vilket också Piaget hävdade. Dock poängterar Vygotskij att dessa erfarenheter ska bearbetas tillsammans med andra för optimal utveckling (Jensen, 2007). Enligt Vygotskij (1995) liknar fantasi och kreativitet varandra, dock är fantasi grundläggande för kreativitet. Kreativitet har i sin tur att göra med kombinationsförmåga, samt den nyskapande förmågan, och hela den kulturella världen är ett resultat utav människors fantasi. Barnets lek består inte bara av att barnet återskapar de tidigare erfarenheter det tillägnat sig. Leken är också något som kommer ifrån barnet självt, där barnet kombinerar erfarenheter till något kreativt och nytt (a.a.). I kontrast till Piagets tankar kring barns symbollek (Lindqvist, 1995), ansåg Vygotskij att barns lek inte är symbolisk, utan ett forum där barnet sätter objekt och meningsskapande i relation till varandra. Han talade om att i verkligheten har barns mening med ett objekt en underlydande ställning men att den i leken blir övergripande (Jensen, 2007).

2.1.6 Kommunikationsteoretiskt perspektiv

Olofsson menar att barnet utvecklar sin självständighet i leken och att pedagogens uppgift är att observera leken för att kunna stötta och vägleda barnet vid behov (Olofsson, 1996). Vidare betonar hon att pedagogen bör ta avstånd från leken men i de fall som pedagogen medverkar skall det inte vara en längre tid, hon beskriver att det är barnet som ska styra leken, det ska vara på deras initiativ och inte som tidigare då denna styrdes utifrån pedagogens planering (a.a.). Hon talar dock även om pedagogens roll som vägledare in i leken. Pedagogen ska alltså lära barnet att leka, vilket skiljer sig från Piagets mening om att barnet inte ska läras leka, utan att den vuxnes roll endast är att ge de optimala förutsättningar som behövs (Lindqvist, 1995). Olofsson (1996) poängterar vikten av att även pedagoger måste lära sig att leka. Hon belyser påverkan vid pedagogens styrning, hon menar att om pedagogen styr leken kan detta hämma barnets lust till lek.

Olofsson (1996) tar även upp en problematik bland syftet med barns fria lek. Hon menar att pedagoger inte engagerar sig i barnets lek utan passar på att bearbeta arbete som de annars inte hinner med. Pedagoger går endast in i leken då en konflikt uppstår, och ofta leder detta till att leken avslutas. De vuxna förstår inte alltid vad barnet leker, leken kan verka osammanhängande och kaotisk. Hon har valt att benämna detta som lekklotter, och menar att detta är tillfällen då barnet hoppar mellan olika lekar och teman i lekar, detta kan uppfattas som stökig och osammanhängande (a.a.).

2.2 Införande utav läroplanen, ett paradigmskifte i förskolans verksamhet?

Johansson och Pramling Samuelsson (2007) beskriver hur förskolans första läroplan Lpfö-98 påverkat den svenska förskoleverksamheten. I och med att läroplanen blev styrdokument för förskolan 1998, blev denna en del utav utbildningssystemet. Detta har i sin tur bidragit till att nya krav ställs på verksamheten, att förskolans pedagoger ska arbeta mer målrelaterat. Därmed har verksamheten på detta sätt fått en större innehållslig bredd.

2.2.1 Läroplanens intåg i den svenska förskolan

Jonsson (2011) menar att forskning har bidragit till att förskolans verksamhet utvecklats från föräldrars rätt till barnomsorg, till att handla om barns rätt till en förskoleplats och barns rätt till

utveckling och lärande i den pedagogiska verksamheten. Olausson (2012) beskriver hur barnkrubborna inrättades i ett samhällsligt syfte under 1850-talet, för att skydda den framtida svenska arbetskraften från totalt moraliskt samt fysiskt förfall. Jonsson (2011) framhåller att barnet idag istället anses behöva förskolan för sin egen skull. Granbom (2011) instämmer i detta påstående, och menar att ett paradigmskifte har skett inom förskolans verksamhet. Från att ha varit en verksamhet som utgick från föräldrarnas behov av barnomsorg, har förskolan blivit den första delen i utbildningssystemet och ses som något positivt för varje barns utveckling. Detta har med samhällsliga faktorer att göra, så som synen på barnet som kompetent, kvinnans förändrade roll samt förskolan som pedagogisk verksamhet (Granbom, 2011). I och med denna förändring i synsätt, har nya krav ställts på verksamheten att vara väl planerad och genomtänkt ur ett pedagogiskt perspektiv, där såväl innehåll samt arbetsformer noggrant måste övervägas (Jonsson, 2011).

Då förskolan fått sin plats som den första delen i utbildningssystemet och i det livslånga lärandet, följer dilemman för pedagogerna. Hur ska de kunna använda sig utav sitt specifika kunnande som har sin grund i förskolans tradition, och samtidigt förnya verksamheten mot målen i Lpfö-98? Ett dilemma som tidigare inte belysts är att förskolans pedagoger förväntas kunna integrera lek och lärande i den pedagogiska verksamheten, samt relatera lek och lärande till strävansmålen i läroplanen (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). I och med läroplanens verkställande inom förskoleverksamheten, har perspektivet tenderat att ändras från att vara mer lekorienterat till att bli mer inriktat på lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Detta påstående blev ett av resultaten i Markströms (2005) studie kring vilka föreställningar som finns kring förskolan i det moderna samhället. Hon menade att trots att förskolan inte är obligatorisk för barn att delta i, uppfattas denna ändå som detta eftersom det i praktiken inte finns några andra alternativ. Föräldrar, personal och barn har olika uppfattningar kring förskolans innebörd, och detta skapar motsägelsefulla bilder kring förskolans verksamhet. Till exempel fann Markström (a.a.) uppfattningar kring att de yngre barnen skall få ha mycket fri tid och leka, samtidigt som föreställningen också finns om förskolan som skolförberedande. Markström menar att detta kan tolkas som att förskolan förändrat sitt uppdrag, och skiftat fokus och perspektiv från omsorg till skolförberedande verksamhet (a.a.).

Ekström (2007) ställer sig i motsats till ovan nämnda forskare tveksam till läroplanens betydelse och inverkan på förskolans verksamhet. Han har i sina studier kommit fram till att pedagogernas utbildning, traditioner samt ekonomiska faktorer är det som främst styr verksamhetens utformning. Ekström (a.a.) presenterar också de två synsätt han funnit som pedagogerna anser vara det viktigaste för barnet att lära sig. Det första perspektivet innebär att

social fostran bör vara fokus, och i detta perspektiv tar pedagogerna avstånd från det andra perspektivet, som framhåller att lärande sker organiserat och ämneslikt, och som främst förknippas till grundskolan.

Dock verkar den mer generella synen bland forskare inom förskolans område vara att förskolans verksamhet kom till att förändras då läroplanens infördes år 1998. I en målstyrd verksamhet, blir det lärarnas uppgift att tolka läroplanens mål och förverkliga dessa genom att noga överväga arbetsformer och innehåll som ska kunna utmana och stödja barnet i dess lärande och utveckling (Jonsson, 2011; Johansson & Pramling Samuelsson, 2007; Granbom, 2011).

2.2.2 Den reviderade läroplanen Lpfö-98 (2010) inverkan på förskolans verksamhet

Den revidering som läroplanen för förskolan genomgick år 2010, gjorde att målen för förskolans verksamhet blev tydligare än tidigare. Dessa målformuleringar angavs inom matematik, språkutveckling, naturvetenskap och teknik, samt inom det kontinuerliga kvalitetsutvecklingsarbete som förskollärarna numera ska ansvara för (Jonsson, 2011).

Det är förskollärarna som är ansvariga för att arbetet som sker i barngruppen följer läroplanens mål, exempelvis gällande barns inflytande, arbete med normer och värden samt barns lärande och utveckling. Större fokusering har också skett på att dokumentera utveckling och lärandeprocesser som sker. Dock är det främst verksamheten som skall granskas och värderas, och inte det enskilda barnets personliga utveckling och resultat. I den reviderade läroplanen har innehållet i förskolan blivit mer styrt, på grund utav de nya målformuleringar som skrivits in kring olika ämnesområden. Ansvar för arbetsmetoder och upplägg utav verksamheten har lagts på förskolans personal, med förskollärarna som ansvariga (a.a.).

2.2.3 Lek och lärande; olika traditioner i förskola och grundskola

I den svenska förskolan har det förekommit en skolinfluerad och lärarstyrd verksamhet med fokus på innehåll, men den lekorienterade förskoleverksamheten, med fokus på organisation och arbetsformer är det som mest förekommit (Kärrby, 1986; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Med dessa olika inriktningar har form och innehåll vid vissa tillfällen kommit att stå emot varandra. Då förskoleklassen blivit en del av skolan, har oro funnits över att de skolliknande arbetsformerna kommit att påverka förskolans verksamhet i allt högre grad

(Skolverket, 2001). Leken är ett dilemma för lärare vid pedagogisk integration mellan förskolan och grundskolan, menar Davidsson (2002). Då förskolans lärare framhåller lekens position i verksamheten, är grundskolans lärare mer osäkra på om lekens roll i den målstyrda praktiken, och använder denna främst som en metod för lärandet (a.a.).

Förskolan och grundskolan kan ses som verksamheter med helt skilda perspektiv, men Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) problematiserar detta genom att hävda att lek och lärande skiljts åt även i den mer lekorienterade förskolan. Ofta har dagen delats upp i olika delar med skilda fokus på lek, samt på lärande i mer planerade aktiviteter. Leken skulle inte blandas ihop med lärandet, utan förbli barnens fria meningsskapande aktivitet i enlighet med Frøbels tankar kring leken (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). Med perspektivet om ett livslångt lärande är det nu en utmaning att finna ett arbetssätt där lärande och lek möts, där det ena inte utesluter det andra. Denna kombination syns i allmänna råd om kvalitet i förskolan, där lek och tematiskt arbetssätt ses som nödvändiga i förskolans verksamhet (Skolverket, 2005; Johansson och Pramling Samuelsson, 2007).

2.2.4 Pedagogens roll i barns lek

Welén (2003) menar att perspektivet och synsättet på pedagogers deltagande i lek har förändrats, och nu lyfts fördelarna med pedagogens deltagande. Barnet lär tillsammans med andra i leken. Wetso (2006) menar att denna också kan fungera som ett forum där pedagoger kan observera barnens naturliga uttryckssätt, utan att de störs utav närvaron. När pedagogerna på förskolan och andra vuxna deltar i leken under ett dynamiskt samspel, sker en inre reflektion över det egna handlandet i förhållande till andra och sig själv. Pedagoger på förskolan har ett ansvar för att stärka barns utforskande samt stödja och utveckla deras handlande, tänkande och språk, och detta menar Wetso (a.a.) görs på ett positivt sätt genom deltagande i barns lek.

Wetso (2006) har framtagit en metod för ett medvetet val av lek hos pedagogen som hon kallar för lekprocess. Hon menar att leken bör användas medvetet av pedagogen för att stimulera barnets lärande. Vidare poängterar hon vikten av pedagogens kunskaper kring barns lek, teorier kring lek och att den sociala interaktionen spelar en vital roll. I kontrast till Frøbels tankar uttalar Wetso (a.a.) betydelsen av pedagogens deltagande utifrån en aktiv roll. Med detta menar hon att den ledande rollen ska vara tursam och ömsesidig av aktörerna i leken. Vidare poängterar hon hur leken bör få kontinuitet, att tid till lekprocessen bör planeras in och följa

barnets vardag i förskolan. Det är även av vikt att på olika sätt dokumentera och följa upp lekprocessen, inte enbart med barnet utan även ihop med andra pedagoger samt föräldrar (a.a.).

Lillemyr (2002) framhåller också pedagogers deltagande i lek, men menar att detta ska ske med försiktighet. För att använda det han kallar ett lekpedagogiskt arbetssätt, måste pedagogen förhålla sig till minst fyra olika förutsättningar. Den första innebär att man känner till lekens utveckling samt regler, den andra bygger på att pedagogen känner barnet, och har en uppfattning kring deras utveckling. Den tredje förutsättningen är enligt Lillemyr (a.a.) att ha en målsättning med lekpedagogiken, och den fjärde förutsättningen är att man som pedagog har tillräckliga förutsättningar för utvärdering, samt villkor för observation av barns lek. För att pedagogen ska använda lekpedagogiken på ett optimalt sätt, måste förskolläraren ta hänsyn till barnets antal i gruppen, ålder, innehåll i leken, samt vad för typ av lek som barnet använder sig utav. När pedagogen använder lekpedagogiken på detta sätt utvecklas barnets språk, och de får även upplevelser som de sedan kan bygga vidare på och även utveckla sina intellektuella förmågor med, samt möjlighet att bearbeta känslor.

Lillemyr (2002) får medhåll utav Welén (2003) som menar att ett lekpedagogiskt arbetssätt kan inspirera och utveckla barns lek och lärande. Hon poängterar att pedagoger borde förhålla sig till barns spontana och naturliga lek, så att lekens positiva effekter och kvaliteter bevaras medan ett styrt lärande sker parallellt. Pedagoger måste ha respekt för barnet och dess lekvärld, och utveckla en förmåga att förstå på vilket sätt, samt när deltagande kan ske så att ett dynamiskt samspel uppstår.

2.2.5 Styrning av barns lek vid pedagogers deltagande

Finns det då några konsekvenser med deltagande i leken? Tullgren (2004) fann i sin studie maktstrukturer i lek, där pedagogerna styrde barnets lek på olika sätt. Syftet med pedagogernas deltagande var att utveckla barnets kompetenser, där tre teman för styrning kunde urskiljas. Det första temat föreställer barnets lek som en naturlig del av barnets vardag, och att den i sig är positiv för deras utveckling. Barnet fyller sina lekar med ett meningsfullt innehåll, eftersom de är kreativa och skapande individer. I detta tema anses pedagogen stötta det som uppfattas som utvecklande i leken, samt att de begränsar den lek som anses vara mindre positiv. Det andra temat styr innehållet i barnets lek och de stilla, lugna lekarna uppmuntras eftersom de uppfattas som positiva. Pedagogerna ser i dessa lekar ofta en möjlighet till fortsatt lärande. Det tredje

temat styr hur barnet leker, och fokus är att förmedla värdegrundens perspektiv och normer genom leken (a.a.).

Olausson (2012) upptäckte i sin studie om mångfald i barns kamratkulturer att pedagogerna främst deltog vid planerade aktiviteter och lek, medan de var frånvarande i den fria leken. Det var endast då konflikter och andra meningsskiljaktigheter inträffade mellan barnen som förskollärarna ingrep i den fria leken. Olausson (a.a.) poängterar också att den mer planerade verksamheten tar mycket tid från barnets egen fria och skapande lek. Kreativiteten menar hon då hämmas. Kreativitet kräver tid, och genom de vuxnas planering gavs denna typ av lek mindre utrymme. Det hon eftersträvar är lek där de vuxna deltar, men där det är barnets idéer som styr. I detta fall erkänner pedagogerna barnets deltagande samt kompetens, och synliggör dessa. Detta medför i sin tur att de vuxna avsäger sig en del utav den makt som de innehar i förskoleverksamheten. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) menar att det finns två typer utav lek i förskolans verksamhet. Den ena är barns fria lek, där barnet är den som styr. Den andra typen utav lek används för att utveckla en bestämd kunskap hos barnet, där pedagogen styr leken mot sitt syfte och mål. Lillemyr (2002) menar att pedagoger måste respektera barnets lek. Det kan vara positivt för både barn och pedagoger med deltagande i lek, men då måste deltagandet ske på barnens villkor.

2.2.6 Sammanfattning av forskningsbakgrund

Welén (2003) sammanfattar det förändrade perspektivet genom att beskriva att förskolans pedagoger traditionellt inte deltagit i barnets lek, med Frøbels åsikter som grund för detta. En observerande roll för att inte störa har dock numera ändrats till att se pedagogers deltagande i lek utifrån mer positiva aspekter. Delaktighet i leken kan både stötta och stödja barnets utveckling.

Så vad beror då detta ändrade synsätt på? I de olika styrdokumenterna som funnits genom den svenska förskolans historia kan detta förändrade synsätt skönjas, vilket finns presenterat i forskningsbakgrunden ovan. Från Frøbels tankar om leken som fri aktivitet för barnet, där pedagogen ska befinna sig utanför leken och endast observera (Lindqvist, 1995) till dagens läroplan då leken ska användas medvetet för att uppfylla kunskapsmålen i denna (Lpfö-98, 2010). En annan förändring kunde skönjas då läroplanen för förskolan blev styrdokument. I denna skrivs inte vilka metoder som ska användas för att målen ska uppfyllas, vilket tidigare gjorts. Jonsson (2011) menar att detta kan tolkas som att förskolans personal fått mer respekt,

och att det litas mer på deras kompetens än tidigare. Men detta ställer också större krav på förskollärarna, lägger Johansson och Pramling Samuelsson (2007) till. Det är förskollärarna som har fått ansvaret att utveckla och organisera verksamheten, samt se till att läroplanens mål infrias genom det kontinuerliga kvalitetsarbetet. Förskollärarna måste nu utveckla arbetssätt där lek och lärande möts, och där de inte utesluter varandra.

Wetso (2006), Lillemyr (2002) samt Welén (2003) menar att denna måluppfyllelse kan ske på ett lustfyllt sätt genom ett medvetet användande av lekpedagogik, med den vuxne som deltagare, där lek och lärande inte utesluter varandra utan samspelar på ett lustfyllt sätt. Trots detta visar Olaussons (2012) studie som gjorts relativt nyligen att pedagoger ofta inte deltar i den fria leken, och när de väl gör detta påverkar det barnets kreativitet och skapande på ett negativt sätt. Tullgren (2004) beskriver i sin studie hur pedagogerna styr leken, med ett medvetet mål om att utveckla barnets kompetenser, vilket läroplanen, Lpfö-98, framhåller. Dock får detta konsekvensen av att barnets delaktighet försummas.

2.2.7 Slutsats; premisser för fortsatt undersökning

Studier vi presenterat i uppsatsen hittills visar att pedagogerna vill utveckla ett arbetssätt där lek och lärande möts, men att konsekvensen av detta blir att pedagogen styr leken, samt hämmar barnets kreativitet och skapande.

Vi är medvetna om att pedagogers deltagande i barns lek har studerats tidigare på olika akademiska nivåer, men vi efterlyser kopplingen till det numera rådande lärandeperspektivet som förskolan tenderat att utvecklas mot, med den reviderade läroplanen som styrdokument.

Med våra forskningsfrågor som utgångspunkt presenteras nu hur vi gått tillväga med den empiriska undersökningen.

3. Metod

I detta avsnitt beskrivs hur undersökningens olika delar har genomförts, samt vilket teoretiskt metodperspektiv studien grundas i.

3.1 Val av teoretiskt metodperspektiv; Diskursanalys

Svenska akademiens ordlista beskriver diskurs som ”ett samlingsnamn för sätt att tänka inom ett visst område” (2006: 151). Nedan följer vidare beskrivning av begreppet, samt andra begrepp som är relevanta inom diskursanalysen, men också hur dessa studeras och analyseras.

3.1.1 Vad innebär diskurs, diskursteori och diskursanalys?

Diskurser föreställer eller representerar verkligheten, samtidigt som verkligheten skapas genom olika skildringar av dessa. Med diskurs menas att kulturella samt historiska påverkanden ger oss det vi ser som givna sanningar. Diskursanalys problematiserar samt analyserar dessa förgivna tagna sanningar, och intresserar sig för hur verkligheten konstrueras av olika kulturella påverkanden, vilka formar dessa givna uppfattningar (Börjesson, 2003; Esaiasson, 2012).

Howarth (2007) hävdar att diskursteorin undersöker hur den sociala verkligheten utformas, bildas samt betvivlas av grupper i sociala sammanhang. Teorin ser det dessutom intressant att studera hur diskurser skapas, upprätthålls, samt förändras och ifrågasätts, och utifrån vilka skäl och vilka villkor detta sker. Sociala samt kulturella system sätter gränser för vad som kan uppfattas vara trovärdigt, förnuftigt samt sant eller falskt. Howarths (a.a.) synsätt på diskursteorin utgår från Foucaults samt Heideggers teorier kring den komplexa sanningen. Meningsramar samt paradigmskiften ger en komplex samt mångsidig bild av det sanna eller falska eftersom det är inom dessa ramar som problem analyseras samt identifieras.

Burr (1995) presenterar i Winther Jørgensen och Philips (2000) fyra nyckelpremisser, som är grundläggande för socialkonstruktionismen, vilket i sin tur är grundläggande för diskursteorin:

1. Kritisk inställning till givna sanningar

Kunskapen och uppfattningen om världen är inte objektiv, den skildras och tolkas olika av individer. Verkligheten ser olika ut för olika människor, eftersom vi kategoriserar den olika.

2. Kulturell och historisk påverkan

Vår uppfattning och tolkning av världen präglas alltid utav historiska och kulturella fenomen. Människor bidrar till att konstruera den sociala diskursen, och bevarar på detta sätt somliga sociala mönster. Den sociala diskursen är alltså inte given eller bestämd på förhand.

3. Samband mellan sociala förlopp och kunskap

Gemensamma sanningar byggs upp utav människor i den sociala konstruktionen och diskursen, och det bestäms vad som anses vara sant och falskt. Detta upprätthålls genom sociala mönster och processer.

4. Samband mellan sociala handlingar och kunskap

Inom en viss social diskurs blir vissa handlingar otänkbara, medan andra blir naturliga. Den sociala konstruktionen av sanning och kunskap får direkta sociala konsekvenser.

3.1.2 Att analysera diskurser, samt sociala konstruktioner

Alvesson och Sköldberg (2008) menar att studerandet av diskurser sker genom språkets användning. Detta innebär att både samtal, yttranden och skriftliga dokument kan studeras, eftersom alla är sociala texter. Diskursanalytikern är också medveten om att personer uttrycker sig olika i olika sammanhang, och alltså är beroende utav kontexten. Människor uttrycker sig inte likadant offentligt som de gör privat exempelvis.

När diskurser samt sociala konstruktioner studeras innebär detta enligt Börjesson (2003) att fundera över det som berättas, hur det berättas, samt hur det på annat sätt skulle kunna ha berättats. Inom diskursanalys är det också av vikt att vara medveten om talordning, vem som får berätta. Med detta menas att det på varje plats eller i varje miljö, finns de personer som

anses vara mest sanningsenliga, samt mest trovärdiga (a.a.). I vår studie kan detta ses genom att vi endast riktar oss till förskollärare, på grund utav deras pedagogiska utbildning samt erfarenhet.

De berättelser som vi kommer att få tillgång till, påverkas av de rådande diskurserna enligt Börjesson (2003). Traditioner och sammanhang påverkar hur berättelsen formas. Dock förhandlas det ständigt kring hur en aktuell diskurs ska utformas, samt förstås. Därför är det intressant för diskursteorin att studera de olika synsätten och diskussioner som förs kring dagens verklighet. Alvesson och Sköldbberg (2008) instämmer i detta, och menar att diskursanalytikern inte är ute efter att hitta den rätta sanningen, utan vill se de olika berättelsernas grund, samt hur de blir sanna i en viss kontext. De vill med andra ord hitta orsaker till varför en viss diskurs blir sann i vissa tider och sammanhang.

3.1.3 Utgångspunkter för undersökningen

Det finns tre angreppssätt inom diskursanalysen, diskursteori, kritisk diskursanalys samt diskurspsykologi, med olika förespråkare för dessa olika metoder. Winther Jørgensen och Philips (2000) har sammanställt vad de kallar ett integrerat perspektiv, där de kombinerar de tre förhållningssättens med tyngdpunkt på de positiva aspekterna inom varje.

De menar att forskaren i en diskursanalys bör sätta ramar i form av en diskursordning. Med detta menas att flera diskurser finns inom samma domän, ofta flera diskurser som strider mot varandra, där var och en utav dessa tolkar verkligheten på olika sätt (a.a.). I vår undersökning kommer diskursordningen vara pedagogens roll i barns lek. Inom ordningen verkar främst två olika diskurser, som tänker olika kring denna ordning.

Den första diskursen framhåller att pedagogens roll i barns lek bör vara främst frånvarande, och lämna leken ostörd från de vuxnas styrning och inverkan. Denna menar att barnen är de som har kompetens till att leka, och de vuxna kan inte erbjuda något som barnen inte kan själva. Deras självständighet utvecklas då de själva är deltagande i leken samt utformar denna. Detta perspektiv är främst inspirerat utav Frøbels tankar, och har varit den dominerande diskursen i förskolan under lång tid. Den andra diskursen framhäver pedagogens deltagande som en vinst för barns lärande och utveckling. Med detta menas att barnen genom pedagogen kan lära på ett lustfyllt sätt med hjälp utav lekpedagogik som den vuxna ska använda på ett medvetet och planerat sätt. Dessa två diskurser ryms inom samma diskursordning i förskolan, och har varit ett

omdiskuterat område under lång tid. Vi vill studera om och i så fall hur dessa blir synliga i den praktiska pedagogiska verksamheten och hur dessa i sin tur påverkar barns lek.

3.2 Val av datainsamlingsmetod

Datainsamlingsmetoder som valts kommer presenteras och motiveras i detta avsnitt.

3.2.1 Kvalitativa intervjuer

Den empiriska undersökningen är gjord utifrån kvalitativa intervjuer. Avsikten är att undersöka hur pedagoger talar om syftet med leken i förskolans verksamhet, dess samband med lärande, samt syftet med deltagande respektive frånvaro i lek. Vi har även valt att undersöka hur pedagogerna förhåller sig till styrdokumentens progression i förskolan.

Trost (2010) menar att forskarna bör ställa enkla frågor, men som bidrar till innehållsrika svar av respondenten vid kvalitativa intervjuer. Intervjuaren är vid kvalitativa intervjuer intresserad av respondentens uppfattningar kring ett fenomen (Patel & Davidsson, 2003). Denscombe (2009) menar att intervjuer är en bra metod då forskarna har som avsikt att få mer grundliga kunskaper i ämnet de valt att studera. Vidare belyser han fler fördelar. I intervjuer får forskarna betydelsefulla insikter genom respondentens kunskap och svar. Vid användandet av kvalitativa intervjuer får respondenten möjlighet att förklara och utveckla sitt resonemang och argument mer än vid kvantitativa metoder. Dessa intervjuer kräver ingen större utrustning utan lägger stor vikt vid forskarnas kommunikationskompetens. Andra positiva aspekter som lyfts i samband med kvalitativa intervjuer är metodens smidighet, forskarna kan vinkla intervjun under samtalet efter studiens innehåll (a.a.). Eftersom intervjun förs genom ett samtal kan detta upplevas positivt för respondenterna, då dialogen behandlar den intervjuades resonemang och argument och är fri från kritiska kommentarer (a.a.). Patel och Davidsson (2003) ser fördelar med att intervjuaren är förberedd och studerat sig till förkunskaper inom forskningsområdet. Detta kan leda till att intervjun blir till ett givande möte för både intervjuare samt respondent.

3.2.2 Semistrukturerade intervjuer

Intervjuer kan användas på olika sätt, de kan vara ostrukturerade och strukturerade. Strukturerade intervjuer är uppbyggda genom att forskarna har förberett frågor. Denna metod

lämnar lite utrymme för respondenten att utveckla sina resonemang, vilket bidrar till att analysen ofta blir tämligen enkel. Vid användandet av ostrukturerade intervjuer lägger forskaren vikt vid respondentens åsikter och uppfattningar, och den intervjuade tar den centrala rollen i samtalet och forskarna tilldelas en passiv talarroll (Denscombe, 2009). Vidare beskrivs studiens aktuella metod, semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att vi har valt huvudrubriker som intervjun ska behandla. Det är inom dessa som respondenten får utveckla och föra sina resonemang och argument (Denscombe, 2009). Vi hade förberett ämnen och förslag till frågor, för att underlätta och uppmuntra till resonemang vid behov. Samtliga respondenter gavs möjlighet att utveckla sina resonemang och vår flexibilitet bidrog till ömsesidiga samtal.

3.3 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet etiska forskningsprinciper (2002) belyser fyra huvudkrav som forskarna bör ta del av innan den empiriska undersökningen påbörjas. Reglerna rör respondenternas konfidentialitet, nyttjandekrav, informationskrav samt samtyckeskrav (a.a.). Samtliga delar har vi tagit del av för att utföra en studie som bygger på respekt för respondenterna samt deras trygghet i studien. Här nedan följer en beskrivning hur vi använt dessa i vår undersökning.

Konfidentialitetskrav

Respondenterna har avidentifierats, samt informerats kring detta innan intervjun ägde rum. De ljudinspelade intervjuerna kommer att sparas, då dessa kan krävas in av handledare eller examinator vid osäkerhet kring genomförandet av studien. När uppsatsen blivit godkänd kommer materialet raderas. Eftersom studien utförs genom intervjuer frångår vi ett alternativ som anonymitet, vilket istället vänder sig mot att det empiriska materialet kommer behandlas konfidentiellt. Det innebär att forskarna är medvetna om vilken intervju som tillhör vilken respondent, men det är enbart forskarna som tar del av denna information (Patel & Davidsson, 2003). Detta har poängterats inför samtliga respondenter i skrift såväl muntligt.

Nyttjandekrav

Vårt resultat av studien kommer inte att användas för något annat syfte än forskning, vilket respondenterna informerats kring.

Informationskrav

Våra respondenter har informerats om att deras deltagande är frivilligt, samt att de har rätt att avbryta sin medverkan under studiens gång. De har även informerats innan intervjun påbörjades om att det insamlade materialet endast kommer användas för forskning.

Samtyckeskrav

Våra respondenter har lämnat samtycke då vi informerade dem kring studien och de har kunnat avbryta sin medverkan närhelst under intervjun och även därefter, utan några negativa följder. Förskolecheferna på samtliga förskolor har blivit kontaktade och lämnat sitt godkännande för intervjuerna med pedagogerna, vilket Denscombe (2009) poängterar vikten av.

3.4 Genomförandeprocessen

Tillvägångssätt och urval för undersökningen presenteras och diskuteras nedan.

3.4.1 Urval

Vi har valt att utföra studien på sammanlagt tre förskolor, studien omfattar intervjuer med sex pedagoger. Undersökningen grundas utifrån subjektivt urval i en surveyundersökning (Denscombe, 2009), vilket innebär att vi medvetet valt metod och undersökningsgrupperna i empirin. Det är för studien viktigt att pedagogerna har en förskollärarexamen, eftersom detta är av relevans för studien, och bidrar till att den blir mer informativ. Därför har ett subjektivt urval gjorts på denna grund (a.a.).

3.4.2 Val av undersökningsgrupp

Samtliga pedagoger i studien har förskollärarexamen, vilket ovan nämnts var ett medvetet val då utbildningen kan ha inverkan på det synsätt som pedagogerna har. När pedagogerna genomförde sin utbildning kan synsättet på lek ha varit annorlunda, därför ser vi nyttan av att ta reda på när deras utbildning gjordes. Nedan följer en kort presentation av de tre verksamheter som studerats, namn på respondenter samt verksamheter är fingerade för att förhålla oss till de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002).

Förskolan Fruktgården - avdelningen Apelsinen. Respondenterna består här av två pedagoger: Andrea, examen 1977 och Alexandra, examen 1993. På avdelningen finns det sammanlagt 15 barn och tre förskollärare.

Förskolan Strandvägen – avdelningen Snäckan. Respondenterna består här av två pedagoger: Sara, examen 1981 och Sofia, examen 2011. På avdelningen finns det sammanlagt 15 barn och två förskollärare och en barnskötare.

Förskolan Textilen – avdelningen Väven. Respondenterna består här av två pedagoger: Viveka, examen 1979 och Valdemar, examen 1991. På avdelningen finns det sammanlagt 19 barn och tre förskollärare.

3.4.3 Förberedelser inför, samt genomförande av semistrukturerad intervju

Vid intervjuerna var vi förberedda, hade en tydlig strategi och en viss dagordning, och lade fokus på de nyckelfrågorna i undersökningen. Dock betyder inte detta enligt Denscombe (2009) att intervjun ska ha helt fasta eller planerade frågor, utan istället ett tydligt ämne och tema (a.a.). En av oss höll i intervjun, och den andra var hänvisad till att anteckna skriftligt under samtalet. Detta för att respondenterna skulle ha fokus och ett samtal främst med en av oss under intervjun, för att upprätthålla en tydlig struktur. Vi var pålästa och insatta i ämnet för att få större utbyte med informanten, för att få ut så mycket empirisk data som möjligt, vilket framhävs av Patel och Davidsson (2003). Den empiriska undersökningen har medvetet utförts efter bearbetning av forskningsbakgrunden av detta skäl.

Platserna för intervjuerna var lugna och ostörda. Både ljudinspelningar och anteckningar användes som goda komplement vid intervjun, och hjälpte oss att komma ihåg viktiga detaljer. Flera detaljer uppmärksammades vid genomlysningen och jämförandet av ljudinspelningarna samt anteckningarna (Denscombe, 2009). Trost (2010) menar att ljudinspelare kan hjälpa otränade intervjuare. Genom att lyssna och upptäcka vissa misstag som begicks kan detta då rättas till vid de efterföljande intervjuerna. Det är också lättare att upptäcka vad som gjorde intervjun positiv, och använda detta i den kommande undersökningen. Ljudinspelare är också positivt eftersom intervjuaren inte behöver anteckna allt som sägs, utan kan lägga mer fokus på den intervjuade och på samtalet (a.a.).

Det är av vikt att forskarna upprätthåller en harmonisk stämning under intervjun, där kritiska kommentarer till respondenten uteblir helt. Genom att ställa följdfrågor kan diskussionen föras vidare och ge bredare och djupare svar, enligt Denscombe (2009). Under intervjun ställdes vid

flera tillfällen följdfrågor, och på det sätt tydliggjordes respondentens svar, samt gav djupare resonemang att analysera. Denscombe (a.a.) framhåller dock också att det är viktigt att vara lyhörd, och inte kräva svar av den intervjuade. En god kvalitativ intervju genomsyras av engagemang och intresse inför respondentens deltagande (a.a.).

3.4.4 Bearbetning och analys; ur ett kvalitativt samt diskursanalytiskt perspektiv

Det finns olika sätt och regler för att tolka och analysera empiriskt material, däremot menar Trost (2010) att kvalitativt material utelämnar många regler och lägger vikt vid att använda forskarnas kreativitet som ett redskap vid analysen. Bearbetningen och analysen präglas av forskarna och i sin tur studiens resultat, vilket Denscombe (2009) menar att de bör vara medvetna om. Vi har under genomförandet blivit medvetna om att ifall andra hade gjort om denna undersökning och använt samma tillvägagångssätt och metod, så hade de trots detta troligtvis inte fått samma resultat som vi. Objektivitet kan inte åstadkommas i detta fall och det är inget vi fokuserar på att eftersträva, vilket inte heller eftertraktas inom diskursanalysen.

Trost (2010) hävdar att vid kvalitativa data samlar forskarna först in sitt material, därefter analyseras och tolkas dessa genom att forskarna läser igenom anteckningsmaterialet, och funderar över vad som hördes och sades under intervjuens gång. När sedan tolkningen av den empiriska datan sker, används de teoretiska verktyg som finns till hands (a.a.).

Vi har valt att analysera materialet genom att lyssna på inspelningarna samt läst igenom de anteckningar som skrevs under intervjun och jämfört dessa. Samtliga intervjuer transkriberades så att dessa följde det intervjuformulär som användes under intervjuerna. Winther Jørgensen och Philips (2000) poängterar att transkription ska ske efter intervjuer eller samtal, där delar av det empiriska materialet ska skrivas ut som är relevanta för forskaren och studiens problemformulering. Redan här kan alltså en tolkning ske utav den empiriska datan (a.a.). Bjurwill (2001) poängterar att då språkliga ändringar sker vid transkriptionen, får dessa inte påverka innehållet i intervjukällan. Efter transkriptionen valde vi ut fyra huvudkategorier som analyserades, där de två olika diskurserna blev synliga. Följande kategorier kan läsas som och används rubriker i resultatredovisningen: Ett förändrat perspektiv på leken, pedagogers syfte med deltagande eller frånvaro i barns lek, syftet med leken; olika beroende på barns språkkunskaper, samt ett lärandeperspektiv växer fram. Citaten som presenteras under dessa kategorier sätts i relation till val av rubriker, samt befäster dessa. Kategorierna har framkommit dels genom våra frågeställningar, och dels genom det resultat som framkommit. Syftet var

exempelvis inte att studera barns språkkunskaper i förhållande till leken, men dessa kunde vi genom våra transkriptioner urskilja som potentiella anledningar och förklaringar till syftet pedagogerna har till de båda rådande diskurserna. Långtifrån allt material blev fokus för undersökningens analys, vilket Trost (2010) menar underlättar analysen av det empiriska materialet. Det medför även en rensning av överflödigt material och enbart det som är av relevans för studien kvarstår.

Inom diskursanalysen är det forskarens uppgift att se det egendomliga i det som för andra uppfattas vara helt sant menar Sahlin (1999). Varje berättelse innehåller en mängd uttalade villkor och antaganden, som är påverkade av de aktuella diskurserna (a.a.). Forskaren vill upptäcka hur språkliga uttryck konstruerar verkligheten (Watt Boolsen, 2007). I vår undersökning har fokus lagts på pedagogernas berättande samt deras val utav uttryck och ord. Dessa har analyserats utifrån den deltagande eller frånvarande diskursen och ligger som grund för kategoriseringen i resultatredovisningen samt diskussionen. Vidare analyseras materialet med fokus på respondenternas uppfattningar om varför just en rådande diskurs upprätthålls på en viss förskola och vilka konsekvenser de olika diskurserna medför i förskolans praktik.

3.5 Metodkritik

Nedan följer de negativa aspekter som kan medfölja de insamlingsmetoder som valts.

3.5.1 Nackdelar med kvalitativa intervjuer som undersökningsmetod

I tidigare avsnitt har kvalitativa intervjuers positiva delar lyfts fram, men det framförs även metodens nackdelar. Framför allt ses det kritiskt ur en tidsaspekt, transkribering av material samt genomförandet av intervjuerna tar tid. Analysen av ostrukturerade intervjuer kan vara komplicerad, då svaren tenderas att bli icke standardiserade och objektivitet från forskarna är mycket svårt att uppnå (Denscombe, 2009). En annan kritisk aspekt som lyfts är att metoden enbart behandlar det respondenterna berättar, det belyser inte hur de agerar, vilket i sin tur kan innebära att tal och handling inte behöver överensstämma (a.a.). Vår undersökning hänvisar endast till respondenternas uttalanden kring sina handlingar och sitt förhållningssätt, just på grund utav detta. Ljudupptagare vid intervjuer är en vanlig artefakt, vilket kan påverka intervjun och respondenten negativt. Detta genom att den intervjuade känner sig obekvämt,

vilket kan bidra till att denne har svårt att framföra sina resonemang och argument (a.a.). Detta upplevdes dock inte under intervjuerna.

Vi var två som deltog under intervjuerna, vilket Trost (2010) ser fördelar med. Han menar att forskarna kan komplettera varandra under intervjun för att på så sätt göra intervjun mer informativ (a.a.). Däremot kan situationen upplevas som obehaglig av respondenten, då signaler av underlägsenhet kan sändas från forskarna (a.a.). Vid deltagandet i intervjuerna var den ena av oss fokuserad på att endast anteckna, för att motverka underlägsenhet. Vi ser dock också fler fördelar med att vara två med vid intervjun än vad Trost (a.a.) framhåller. Genom att vara två har vi kunnat analysera och diskutera intervjuerna mer, samt tolka dessa på ett annat sätt. Patel och Davidsson (2003) framhåller dock att detta påverkar validiteten, eftersom påverkan sker på materialet av forskarna redan vid transkribering. Eftersom vi valt ett diskursanalytiskt perspektiv där språkbruk samt den sociala verkligheten studeras, och analyseras av forskarna, anser vi att dessa val varit motiverade. Vi är medvetna om att detta påverkat undersökningen både positivt och negativt.

3.5.2 Nackdelar med diskursanalys som utgångspunkt

Howarth (2007) menar att diskursanalysen framkallat mycket diskussioner, och är mycket kontroversiell. Diskursanalytiker anklagas för att inte samla in objektiva data, utan tolkar materialet från start, vilket påverkar validiteten. Diskursanalyser kan aldrig bli objektiva, utan präglas starkt av forskarna.

Winther Jørgensen och Philips (2000) instämmer i detta, och problematiserar hur forskaren kan visa att det just är en viss diskurs som är rådande och hur en utsaga kan kopplas ihop med en viss diskurs. De menar också att forskarna inte kan veta hur mycket en enskild individ kan kontrollera sitt språkbruk, om verkligen intervjupersonen i detta fall menar det den berättar, och menar det så som forskaren tolkar utsagan. Diskursanalysen tar också lite hänsyn till gruppen, sociala identiteter och konstruktioner enligt dem (a.a.).

Börjesson (2003) menar att inom diskursanalysen är det forskarens kreativitet som gör empirin intressant. Det är forskarna som dramatiserar samt presenterar materialet så att en intressant problemformulering kan synliggöras. Det empiriska materialet kan genom andra forskare få ett annat fokus, samt problematiseras på en mängd olika sätt. Forskarna är aldrig objektiva, då de påverkas av den diskurs som är rådande, vilket i sin tur präglar materialet.

Sammanfattningsvis är kritiken mot diskursanalysen att forskaren tolkar materialet under hela undersökningen. Kritiker menar att detta gör att validiteten i forskningen därför kan ifrågasättas. Vi är medvetna om som tidigare nämnts, att vi som forskare har påverkat materialet som samlats in. Empirin har tolkats av oss, och om denna undersökning görs om hade resultatet blivit annorlunda, trots att samma metod och tillvägagångssätt använts. Vi hävdar att diskursanalysens positiva effekter överväger de negativa i detta fall. Denna metod passar vår undersökning genom att granska de givna sanningar som tas, samt har tagits förgivet tidigare. Undersökningen har också fokuserat på förändringar som haft stor inverkan på pedagogens roll i barns lek, samt verksamhetens syn på denna.

4. Resultat

Som utgångspunkt för studien har följande forskningsfrågor använts, som även behandlas i analysen:

Hur redogör pedagoger kring sin avsikt med sitt deltagande respektive sin frånvaro i barns lek?

På vilket sätt talar förskollärare kring syftet med leken i den pedagogiska verksamheten?

Hur har läroplanen Lpfö-98, påverkat synsättet på, samt syftet med barns lek enligt pedagogernas utsagor?

4.1 Förändrat perspektiv på leken

Vi har i forskningsbakgrunden funnit olika perspektiv och synsätt på lek och lärande, och sett en tendens till diskursförändring över tid. Därför ställde vi frågan om respondenterna upplevt att synen på lek förändrats under den tid de varit verksamma.

4.1.1 Lekens ställning

Många av pedagogerna som varit verksamma under en längre tid i förskolan upplevde att synsättet förändrats, Andrea på Apelsinen uttalar sig på följande sätt:

Ja det tror jag att den har. Det tycker jag att den har. På 80-talet kom det väldigt mycket forskning inom lek som gjorde att leken fick en större betydelse, och ett större värde. På så sätt så tycker jag att man börjat förstå hur viktig leken är. Förr trodde man kanske mer att det handlade om att ha kul, och fördriva tiden... Så visst har det hänt mycket och det händer fortfarande.

Hon menar att leken fått ett större erkännande genom forskning och att syftet med leken i verksamheten kommit att förändrats. På ett liknande sätt resonerar Valdemar på Väven, då han menar att lekens ställning kommit att stärkas i den pedagogiska verksamheten:

Mmm... Ehm.. Om man säger så här, 90-talet var samlingarnas årtionde [...] det var det heliga.

Valdemar förklarar hur samlingarna var långa och innehållet var bestämt sedan innan, och hur detta i sin tur tog mycket tid från den fria leken. Han menar att genom att ha en samling så väljer man den enkla vägen, det var lugnt och strukturerat. Vidare beskriver Valdemar att barnen i en av barngrupperna då han började arbeta lekte, och vilken vision de då hade:

Vi var ju väldigt sugna på att dem skulle få leka, vi försökte plocka bort under 2000-talet alla skolformer och ersätta med lek.

De försökte få barnen att leka genom att delta, att titta och att lyssna på barnen i leken. Vidare förklarar han hur det inte gick att få igång någon fri eller spontan lek utan barnen ville ha det vuxenstyrt, eftersom de var vana vid detta. Därför poängterar han nu vikten av att barnen måste få vara ensamma i leken utan någon pedagogs styrning och eller inblandning.

4.1.2 Deltagande eller frånvaro

Valdemar beskriver hur de har ersatt samlingarna med mer fri lek på Väven. Förändring av pedagogens roll i barnens lek var något hans kollega Viveka också redogör för:

Ja det har den nog. Både ja och nej skulle ja vilja säga, för att på nått sätt så har man hunnit komma tillbaka där man började. Det har varit svängningar i leken... Just det här med att delta i leken, det har nog förändrats lite grand under tid. Ett tag var det inte så tillåtet att man deltog i leken utan barnen skulle verkligen leka utan vuxens inblandning [...] nu är det mer åt det hållet igen, jag vet inte, hur ni upplever det.

Viveka ger uttryck för att det funnits många olika synsätt på leken under hennes verksamma tid i förskolan. Hon ger uttryck för att deltagandet i leken förändrats över tid, och att det numera tenderar till att barns lek ska lämnas ostörd. Detta kan jämföras med Valdemars berättelse kring att barnen bör lära sig leka utan att en vuxen måste vara deltagande, och att den fria leken ska vara fri från pedagogers deltagande. Ett nästintill motsatt förhållningssätt kan Sara på Snäckan tolkas ha. På frågan om leken har förändrats över tid svarar hon:

Ja, då sa man mer att fri lek då var vi pedagoger mer i princip inte med så mycket. Det var mer så att man skulle låta dem ha sitt innan.

Sara berättar att hon och de andra pedagogerna deltar så mycket som det är möjligt i barns lek på Snäckan, för barnens skull.

4.1.3 Analys

Vi ser, enligt dessa pedagoger, att lekens ställning i förskolan idag är stark och att de menar att barnen ges tid till den fria leken i verksamheten. En del menar att denna stärkts genom forskning, och att leken numera ses som mer värdefull än tidigare. Här kan vi se att de båda diskurserna finns representerade, och framhåller lekens betydelse.

Vi förvånades en del över att många av pedagogerna tidigt i intervjuerna började berätta kring deltagande och frånvaro i leken, och att detta förändrats över tid. Diskurserna som presenteras i litteraturbakgrunden exempelvis Frøbels grundläggande tanke, att barnens lek ska lämnas ostörd, och att de vuxna inte ska vara delaktiga i denna, kan ses i pedagogernas resonemang. Det fanns olika tankar om hur det utvecklats till idag. Viveka på Väven menade att det idag tenderar mot mer frånvaro i barns lek, medan Sara på Snäckan menar att den frånvarande rollen lämnats för en mer deltagande roll. De har också valt att arbeta olika på avdelningarna. Vävens pedagoger väljer att låta barnen vara fria i leken, och deltar oftast inte i denna. På Snäckan däremot försöker pedagogerna vara så deltagande som det är möjligt. Vi har funderat över vad detta kan bero på, ur ett diskursanalytiskt perspektiv, vilket närmare kommer presenteras nedan.

4.2 Pedagogers syfte med deltagande eller frånvaro i barns lek

Vi frågade vad pedagogerna hade för syfte med sitt deltagande eller sin frånvaro i barns lek, och fann främst två synsätt och förhållningssätt.

4.2.1 Den främst deltagande pedagogen

Flera utav pedagogerna menade att de deltog för att stötta och hjälpa barnen. Sofia på Snäckan resonerar på följande sätt när vi frågar om hon deltar i barns lek:

Ja när jag känner att behovet finns, när leken kanske inte får riktigt fäste direkt, utan att man kanske får träda in och leka själv.

Hon fortsätter att förklara att när barnen inte har förstått varandra, när de inte förstår vad den andra vill leka, då hjälper hon till. Hon ställer frågor, är det kalas här, kan jag få komma och så

vidare, vilket leder till att barnen i större utsträckning leker med varandra. Sofia menar att hon då agerar som en medlare men också som en medlekare. Andrea på Apelsinen, ser också som sin uppgift att hjälpa och stötta barnen likt Sofia. Hon ser dock svårigheter med att delta:

Det är jättejätte svårt. För att om jag vet att där är ett barn som har svårt med den sociala kontakten så vill jag kanske hålla mig bredvid. Jag skulle till exempel aldrig ta ett barn i handen och gå bort och fråga: får Kalle vara med? För det tycker jag på något sätt är nedlåtande mot båda parter.

Andrea förknippar här deltagande med att hjälpa barn som utesluts ur leken in i denna. Hon ser dock svårigheter med detta, då hon inte vill kränka något utav barnen. Alexandra som också arbetar på Apelsinen, berättar att hon väljer att inte delta då lekarna fungerar bra, utan mest finns tillhands när barnen behöver stöttning och hjälp, likt det Sofia berättade.

Dom behöver jättemycket hjälp med leken [...] man behöver vara rätt mycket stöttande och... stötta dem i den fria leken och visa dem den rätta vägen. Och till slut lär dem sig... men man får lägga ner rätt mycket tid på det.

Hon framhåller att hon som pedagog stöttar barnen och ser som sin uppgift att lära dem lekreglerna. Sara är också positiv till deltagandet, men ur ett annat lärandeperspektiv:

Jag tycker det är jätteviktigt! Dels som jag sa, det här att få in svenskan, det är nummer ett tycker jag. Sen kan man få en bra kontakt med barnen, genom att man leker tillsammans och de kan få se en annan sida av en.

Sara ser alltså deltagandet som viktigt för barnens språkutveckling. Hon ser dock sig själv som pressad ur ett tidsperspektiv, och ser hinder för att delta i barnens lek:

Jag vill det gärna. Men det är väldigt mycket arbetsuppgifter man har.

Sofia, som arbetar tillsammans med Sara upplever samma sak:

Så det är ju det här med att få tiden att räcka till liksom.

På frågan om hon tror hennes förhållningssätt får några konsekvenser, fortsätter hon berätta om att hon känner att hon inte räcker till som pedagog:

Det är med svårt... det är väl att man inte kan vara med, att man kanske startar en lek... och att man inte får vara med och fullfölja den och sen kommer man tillbaka efter en stund och sen har de liksom... man har tappat det, att man inte kan vara med alltid och i alla situationer [...] Ibland så kan man uppleva att barn nästan förväntar... att de nästan går och väntar liksom, ibland, för våra barn har ju som sagt inte språket med sig, och starta en lek är väldigt svårt om du verbalt inte kan berätta vad du vill göra... så konsekvenserna... det är ju liksom att man inte räcker till känns det som, att kunna vara med i alla de här situationerna och starta upp, och då hinner det kanske bli ett bråk för att man liksom inte förstår vad den andra personen vill göra eller vill leka. Så har man då startat en lek och sen går för att hjälpa några andra så har den leken tappat färg liksom.

4.2.2 Den främst frånvarande pedagogen

Ett annat perspektiv är att pedagogerna väljer att vara frånvarande i barnens lek, och ser sin roll istället som skapare av förutsättningar för barns lek. När Viveka får frågan om hon deltar i barns lek svarar hon:

Ibland... Ibland kan man sätta igång en lek.

Vidare beskriver hon hur hon hjälper till att introducera lek och intar en roll som medlekare, vilket hon menar hjälper leken att ta ny fart. Om pedagogen håller sig i bakgrunden och speglar barnens lek och låter barnen styra leken, menar hon att det kan utvecklas till en bra lek. Hon beskriver också en konsekvens av att starta en lek för att sedan lämna den, vilket kan bidra till att leken avslutas. Viveka belyser också en aspekt kring att som pedagog upptäcka vad barnen har behov av att leka och utveckla och stötta detta genom att ställa öppna frågor. Hon ser att hon själv endast deltar vid få tillfällen, eftersom det finns många negativa konsekvenser med att gå in i barns lekar.

Valdemar håller med sin arbetskollega, och belyser konsekvenser av att gå in och styra barnen och menar att det förstör leken. Valdemar beskriver ett historiskt perspektiv på hur han har sett på sin påverkan:

Innan trodde jag att det alltid var så, jag trodde att jag kunde forma alla situationer så att dem alltid blev jätte bra. Men det tror jag inte längre.

Problematiken med att gå in i barnens lek är att han inte kan erbjuda barnen något bättre än de kan göra själva, menar han.

Men jag är fortfarande väldigt kluven till när och var man går in som vuxen, jag kan tycka att ibland lyckas jag jätte bra.

Valdemar betonar problematiken att gå in i barns lek, han menar att det är svårt att gå in i leken som en jämlike.

Så fort man är med så förväntas man... Man kan inte släppa den rollen som sitt vanliga jag. Ska man gå in i leken så måste man släppa den rollen helt och då får du kanske se genom fingrarna med vissa saker som du annars kanske inte skulle göra.

4.2.3 Analys

Förskollärarna i undersökningen har olika tankar kring deltagande i barns lek. Pedagogerna på Apelsinen och Snäckan väljer att delta om de får chans, medan pedagogerna på Väven främst väljer att inte delta, eftersom de menar att detta kan påverka barns egen lek negativt. Här kan vi tydligt se de två motstridiga diskurserna.

De flesta av pedagogerna väljer att delta först när barnen själv har problem med att utforma leken. Hjälp och stöttning är ord som ofta används. Det som vi finner mycket intressant i detta fall är att de som väljer att delta, är pedagogerna som arbetar med de barn som har svenska som andraspråk som de menar har svårt för det svenska språket. I intervjuvaren kan vi se att pedagogerna uttalar att dessa barn har svårt att leka, att de behöver pedagogen som stöttning. På Snäckan anser man sig inte räkna till, och pedagogerna känner sig stressade av tiden, vilket både Sara och Sofia redogör för. Vad är då orsaken till detta? En av anledningarna till detta kan vara att det på avdelningen finns en majoritet av barn som endast är på förskolan tre timmar om dagen, alltså femton timmar i veckan. På de andra förskolorna är barnen där under längre tidsperioder.

Pedagogerna på Väven menar att barns lek ska lämnas mer ostörd än vad de andra pedagogerna redogör för. Viveka menar bland annat att om pedagogerna alltid hjälper barnen att starta lekarna, så avslutas dem ofta så fort pedagogerna går därifrån. Detta är det problem Sofia ser på sin avdelning, att barnens lek slutar när hon lämnar den. Valdemar menar att det är en av anledningarna till att han väljer att inte delta. Kanske är det en konsekvens som deltagandet får?

Vi ser skillnader på deltagandet i leken mellan förskolorna, och vi kan även se skillnad på förskolornas syfte med leken. Kan vi även här dra paralleller till barnens språkkunskaper?

4.3 Syftet med leken; olika beroende på barns språkkunskaper?

Vi frågade våra respondenter i vilket syfte de arbetar med lek i verksamheten och svaren på denna fråga blev olika, det lyftes olika infallsvinklar hos samtliga respondenter. Dock kan två större perspektiv presenteras.

4.3.1 Syftet med leken: barnens fria aktivitet

Viveka beskriver hur hon ihop med sitt arbetslag arbetar mycket med att framställa material till barnen framför allt i byggrummet. I detta rum menar Viveka att hon har utvecklat en miljö som skapar goda förutsättningar till lek. Vidare lyfter hon vikten av att material ska finnas tillgängligt och framme för barnen och att det är pedagogens uppgift att introducera dessa, men även att framställa en tydlig miljö. Hon uttrycker sig på följande sätt:

Man ska kunna se direkt när man kommer in på förskolan, här leker man med lego, här leker man... eller arbetar med färg, här gör man det och här gör man det. Det ska liksom inte vara stängda dörrar, det ska inte vara en massor av saker som hör till olika typer av lek. [...] att bli sugen på att leka, bli sugen på att bygga, bli sugen på att måla.

Vidare poängterar hon vikten av leken i verksamheten på följande vis:

Asså det är ju allting egentligen som tränas i leken så därför är det så himla viktigt, det är ju barnens arbete. Utan leken så vet jag inte var barnen hade varit. Då hade vi haft en väldigt torftig värld.

Viveka fokuserar på material och hur man arbetar med dessa i verksamheten men lyfter också vikten av leken. Hennes arbetskollega Valdemar uttrycker ett kort och koncist svar på frågor och lyfter ett annat perspektiv:

Asså det rätta svaret på den frågan är ju att leken är lekens syfte [...] leken har inget annat syfte än leken.

4.3.2 Syftet med leken: språkutveckling

När vi sedan samtalar med respondenterna på Apelsinen samt Snäckan får vi andra perspektiv på syftet med leken. Sara på Snäckan beskriver att språkutveckling är i fokus när de arbetar med leken. Detta syfte delar hon med sin arbetskollega och hon beskriver detta på följande sätt:

Så vi använder leken mycket som kommunikation med varandra [...] genom leken så får vi fram språket.

Pedagogerna på Apelsinen delar tankarna och syftet som uttrycks på Snäckan, Andrea samt Alexandra poängterar båda två att språkutvecklingen ligger som en röd tråd i allt arbete som sker i verksamheten och blir därför deras syfte. Vidare beskriver båda pedagogerna att barnen på Apelsinen behöver väldigt mycket stöttning och vägledning i leken:

Dom behöver jättemycket hjälp med leken [...] man behöver vara rätt mycket stöttande och... stötta dem i den fria leken och visa dem den rätta vägen.

Detta gör dem genom att samtala med barnen och sätta ord på det som sker i leken. De ser också sin uppgift att som en mentor presentera lekregler för att skapa en fungerande lek.

4.3.3 Analys

Det framgår framförallt tre helt skilda perspektiv på vilket syfte pedagogerna arbetar med lek i verksamheterna. Inom den ena diskursen, då pedagogerna främst väljer en icke deltagande roll i barns lek resonerar de två förskollärarna olika. Viveka samtalar kring vikten av att framställa och introducera material och hennes kollega menar på att leken inte har ett annat syfte än leken i sig självt. Vi funderar över vad konsekvensen blir av att resonera som Valdemar, om leken kan motiveras i verksamheten då den inte har något syfte. Om leken endast blir till fri aktivitet, vad händer med den pedagogiska verksamheten? Eller är den frånvarande pedagogen det som krävs för att barns lek ska få vara lustfylld och inte ha ett underliggande syfte?

Viveka poängterar vikten av att miljön är tydligt strukturerad, eftersom barnen annars hoppar mellan olika lekar som inte hinner få fäste på grund utav otydlighet i den fysiska miljön. Konsekvensen av detta kan dock bli att en sorts lek endast har möjlighet att ske på en specifik plats i verksamheten. Svårigheter skapas för barnen då de vill blanda material från olika rum för att utveckla sina lekar, eftersom pedagogerna ser vikten av att bibehålla strukturen i den fysiska lekmiljön.

Ett annat perspektiv lyfts av pedagogerna som representerar den andra rådande diskursen. De menar att deltagande är av vikt för att utveckla barnens språk. Värt att nämna här är att på både Apelsinen samt Snäckan är majoriteten av barnen flerspråkiga, och har svenska som andra eller tredjespråk. Därför blir språkutveckling ett tydligt mål och får en central roll i dessa förskolor. Samtidigt lyfter båda verksamheterna betydelsen av att stötta och vägleda barnen i leken, det uttrycks att dessa barn inte kan leka och att det är pedagogens uppgift att lära dem detta. Med andra ord kan pedagogernas utsagor tolkas som att barnens kulturella bakgrund samt språkliga kompetens påverkar barnens lekförmåga. Den största frågan som väcks är huruvida syftet och förutsättningarna ser olika ut beroende på barnens språkkunskaper?

Vi har tidigare i vår forskningsbakgrund visat att den ena diskursen med den mer frånvarande pedagogrollen delvis frångåtts, och ersatts med ett deltagande perspektiv. Genom vår analys och undersökning har vi sett att båda trots detta finns representerade på de olika förskolorna. Skälet till diskursförändringen kan ses i förhållande till läroplanens intåg i förskolan. Syftet med den deltagande diskursen framhålls ofta vara att barnens lärande då kan utvecklas utav pedagogen i ett meningsfullt sammanhang. Har pedagogerna i de olika diskurserna olika syn på barns lärande, och hur de arbetar de med detta? Ska lärandet och leken kombineras? Ser de några konsekvenser med det mer målstyrda styrdokumentet Lpfö-98 (2010)?

4.4 Ett lärandeperspektiv växer fram

Vi har valt att ställa våra deltagare frågan kring lärande i relation till lek, nedan presenterar vi resultatet av det som framkommit. Samtliga pedagoger menar att lärande är något som sker hela tiden i verksamheten, däremot skiljer sig svaren kring hur, respondenterna mellan.

4.4.1 Att använda leken som metod för lärande

På frågan om lek och lärande ska kombineras svarar Alexandra såhär:

Mm, det är ju kanon! Det är ju då de lär sig, när man gör det till en rolig grej, det är det de snappar upp först.

Här poängterar Alexandra leken, och att i rolleken sker mycket lärande, men att pedagogen då måste vara närvarande. Annars pratar barnen endast sitt modersmål. Synen på att lek och lärande ska kombineras delar Alexandra med Sara som framhåller leken som metod för lärande, och uttrycker sig på detta sätt:

Man använder ju leken för lärande. Det är ju det bästa.

Sara menar att leken bidrar till det lustfyllda lärandet, och att barnen lär i ett meningsfullt sammanhang. Saras arbetskamrat Sofia delar också synen att lärandet finns i leken och i vardagen:

Jag tycker absolut att det ska kombineras. Just för att vi jobbar... det är ju små barn vi arbetar med, och för dem är leken så väsentlig, och det är deras värld liksom, man leker. Och... absolut ska vi få in lärandet där, för det är där vi kan liksom nå dem på rätt nivå liksom, ur deras perspektiv, hur dem ser på lärandet. Så det tycker jag, att de ska kombineras.

4.4.2 Rädslan för den skollika förskoleverksamheten

Viveka berättar att måluppfyllelser genom ämnen har tillkommit i verksamheten utifrån styrdokumentet, och att detta i sin tur påverkar synen på lärandet:

Man måste komma ihåg att... Vi är ingen skola i den bemärkelsen.

Valdemar instämmer och utvecklar Vivekas resonemang om att lärandet lätt blir skollikt, strukturerat och ämnesuppdelat. Lärandet och leken tenderar ofta att bli två skilda ting:

Ibland vill dem dela på sig, lärande och lek.

För hundra år sedan, då var det lite mer så här att man hade samlingar där man lärde sig saker och sen hade man lek därefter.[...] det gjorde det väldigt väldigt jobbigt, för att det var ju så att barnens värld och vår värld var ju... det var ju jätte stor skillnad dem emellan.

Nu menar han att de använder leken för att bearbeta eller samtala kring det som måste tas upp i verksamheten. Han belyser även hur svårt det är att inte fokusera på lärande i leken:

Mycket av de sociala grejerna, dem tycker jag är lätt att starta lekar kring eller få ingång och utveckla eller spinna vidare på. Men när det kommer till dem här frågorna kring ren faktakunskap, då helt plötsligt faller man tillbaka och då blir det mer som att då är det något sorts lärande utanför det andra.

4.4.3 Analys

I pedagogernas resonemang kan diskurserna skönjas även här. Pedagogerna som väljer att delta menar att lärandet och leken ska kombineras, och de använder ofta leken som en metod för lärande. Påverkar detta då synen på lärandet? En konsekvens av detta kan vara att leken utformas annorlunda i verksamheten, och att barnens helt fria lek kan få mindre utrymme. Pedagogerna på både Snäckan och Apelsinen som främst ger uttryck för denna uppfattning, menar också att barnen på deras avdelningar har svårt för att leka, och ibland väntar på att pedagogerna ska starta dessa. Detta kan bero på det mer fokuserade lärandeperspektivet, samt att leken då negligeras till förmån för lärande. Vad händer med det lustfyllda i leken när det ständigt sätts i relation till lärande?

Pedagogerna som istället väljer att inte delta uttrycker en rädsla för att verksamheten ska bli alltför målstyrd, likt grundskolan. Valdemar på Väven berättar om sin tidigare syn, och att han absolut inte vill att barnen ska sitta i pedagogstyrda samlingar med fokus på lärande. De prioriterar leken och barnens fria lek i sin verksamhet, och ser som sin uppgift att ge de mest optimala förutsättningarna för detta. Då leken inte har något annat syfte än sig själv, kan detta leda till att läroplansmålen där kunskapskraven finns skrivna hänvisas till andra stunder än då leken är i fokus. Leder inte detta då till att leken och lärandet skiljs åt ännu mer?

5. Diskussion

Vi finner de båda rådande diskurserna både i forskningsbakgrunden samt den empiriska undersökningen. Därför väljer vi att använda, samt diskutera konsekvenserna av dessa nedan.

5.1 Den frånvarande pedagogens berättande om barnet

Pedagogerna på Väven, vilka synliggör den ena rådande diskursen genom att inte delta i barns lek, menar att barnen själva är de som kan leka. De menar att den vuxne inte kan medverka i leken som en jämlike, utan påverkar leken negativt när de deltar. Detta synsätt kan vi finna i forskningsbakgrunden där vi har presenterat två olika diskurser, den deltagande såväl den frånvarande pedagogen och hur dessa över tid har förändrats. Uppsatsen tog sin start i Barnstugeutredningen som utgår från bland annat Frøbels tankar kring lek, en aktivitet som pedagogerna helt skulle lämna ostörd. Pedagogerna behövde inte lära barnet att leka, utan i leken utvecklade barnet en självständighet som inte pedagogen kunde främja (Lindqvist, 1995). Detta är något som Valdemar belyser, han menar att han inte kan erbjuda barnet mer än barnet själv kan finna ihop med sina jämlika. I samråd med Fröbel finner vi Piaget som delar tankarna kring att pedagogen inte behöver lära barnet att leka, däremot är det pedagogens uppgift att tillföra lekmaterial och skapa förutsättningar för barns fria lek (a.a.). Detta menar Viveka görs då hon väljer att arbeta medvetet med den fysiska miljön, hon framför vikten av att ha en tydlig och strukturerad miljö där barnet får tillgång till mycket material.

Vidare beskriver både Fröbel och Piaget hur pedagogen ska inta en observerande roll i barnets lek (Lindqvist, 1995) och vår empiriska undersökning visar att dessa tankar finns i förskolan. Pedagogerna på Väven beskriver hur de intar just denna roll som observerande, de väljer att inte delta i barnets lek såvida inte barnet behöver stöd, medling eller vägledning. Vidare poängterar respondenterna hur leken kan hämmas då pedagogen väljer att delta, de menar att leken kan avslutas i samband med att pedagogen behöver lämna leken för andra uppgifter.

Vad blir då konsekvenserna av pedagogernas förhållningssätt? Pedagogerna på Väven uttalar sin oro inför den reviderade läroplanen, Lpfö-98 (2010), de menar att den för med sig ett mer skollikt förhållningssätt där lärande överskuggar leken. De talar om en vision av att barns lek ska vara fri från påverkan och styrning. Samtidigt skapar de tillfällen i verksamheten där de vill synliggöra olika lärandeaspekter, detta sker oftast genom samtal eller genom att pedagogen

skapar en lek kring detta område. Skapar inte detta en större distans mellan lek och lärande? Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) hävdar att förskolans verksamhet tidigare har skiljt mellan lek och lärande, vilket Valdemar belyser i intervjun. Han menar att det var under de styrda samlingarna som lärande betonades. Vidare menar han att det inte är det arbetssätt som de vill använda på Väven idag, dock kan tendenser skönjas att detta kan bli konsekvensen av deras nuvarande förhållningssätt.

Genom att samtala kring vikten av fri lek och hur denna ska lämnas ostörd från pedagogerna, är detta då ett sätt för pedagogerna att resonera för att skapa tid och förutsättningar att göra det som de annars inte hinner? Detta är även något som Olofsson (1996) betonar, pedagogen lämnar leken för att bearbeta sysslor som annars inte hinns med. Fri lek ses här som en avlösare för pedagogerna, men vad blir konsekvenserna av detta och vad händer med pedagogernas tid i barngruppen? Olausson (2012) framhäver dock att det inte bara är negativt att inte delta i barns lek, utan när barnet får leka ostört utvecklar denne en fantasi och kreativitet som annars hade kunnat hämmas.

Pedagogerna på Väven uttalar sig om ett förhållningssätt som resulterar till tron på det kompetenta lekande barnet, barnet behöver inte läras leka utan kan leka och utvecklas mest då leken är ostörd från vuxnas inblandning. Frågan vi ställer oss är vart den kompetenta pedagogen är? Att lämna barngruppen vid fri lek för andra sysslor, att enbart finnas till stöd för barnet då behov av medling eller vägledning behövs, vad använder pedagogerna tiden till då barnet är aktiv i leken?

5.2 Den deltagande pedagogens berättande om barnet

Pedagogerna på Apelsinen och Snäckan framhäver den andra diskursen som synliggjorts, genom att de deltar i barns lek. De menar att barnen har problem med att leka, samt att detta har samband med att barnen inte kan det svenska språket. Därför är språkutveckling fokus i deras verksamhet, och detta mål uppnås med hjälp utav leken. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) menar att förskolans pedagoger förväntas kunna integrera lek och lärande i den pedagogiska verksamheten, samt relatera leken till strävansmålen i läroplanen. Leken blir en metod på dessa förskolor för att nå målen gällande språkutveckling.

Pedagogernas förhållningssätt på dessa förskolor kan kopplas till Wetsos (2006) tankar kring lek. Respondenterna menar att de tar en främst deltagande roll i barns lek, med syftet att stötta och vägleda barnet i rätt riktning. Wetso (a.a.) betonar pedagogens deltagande i barns lek som

positivt. På detta sätt kan pedagogen närma sig och förstå barnet och dennes tankar. Vidare framhäver hon vikten av kunskaper om lek, hon menar att pedagogen ska använda leken utifrån ett medvetet val där syftet är av vikt. Hennes tankar kring den lekprocess som hon framtagit, ställer sig helt i motsats till Frøbels och Piagets synsätt på lek (Lindqvist, 1995). Wetso (2006) menar att pedagogen ska ta en aktiv roll i barnets lek för att främja utvecklingen som sker i leken.

Vad finns det då för konsekvenser med detta synsätt, att som pedagog delta för att stötta och utveckla barnens språkkunskaper i leken? Det vi kan finna i resultatet av studien, är att pedagogerna på dessa förskolor ser barnen som mindre kompetenta lekare som behöver all stöttning och hjälp de kan få. Detta leder också till att pedagogerna känner sig otillräckliga, för att barnen väntar på att de ska starta lekarna åt dem. Den intressanta diskussionen är i detta fall om detta är en konsekvens utav deltagandet i leken? Utvecklas barnen till att bli mindre kompetenta lekare då pedagogen är deltagande? Olausson (2012) fann i sin studie att barnens kreativitet hämmades då pedagogerna medverkade, och att barnens fria lek ofta stördes och kontrollerades. Tullgren (2004) fann även hon att pedagogerna styrde barnens lek vid deltagande.

Det rådande perspektiv som presenterats i forskningsbakgrunden är att pedagoger bör delta i barns lek ur ett lärandeperspektiv, men de flesta forskare menar att detta bör ske med försiktighet. Lillemyr (2002) menar att pedagogen måste respektera barnets lek. Det kan vara mycket positivt för både barn och pedagoger med deltagande i lek, men då detta sker måste deltagandet ske på barnens villkor. Pedagogen måste ha respekt för barnet och dess lekvärld, och utveckla en förmåga att förstå på vilket sätt samt när deltagande kan ske så att ett dynamiskt samspel uppstår. Lärandet uppnås då parallellt med leken (Lillemyr, 2002; Welén, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Detta perspektiv är det som till stor del ses inom den nyare forskningen, och kan även härledas tillbaka till Olofssons (1996) synsätt, att pedagogen endast kan delta i lekar då barnet fortfarande har en central roll, samt Vygotskijs (1995) tankar om lek, att samspelet mellan människor är av vikt för barnets upptäckande och erövrande av omvärlden. Läroplanen, Lpfö-98 (2010) framhåller att ”Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan” (Skolverket, 2010: 6). Leken som en metod för lärande kan här urskiljas. Forskningsbakgrunden visar på att förskolan från det att läroplanen blev styrdokument, har kommit att bli mer inriktat på lärande. Vi ville undersöka om det fanns ett samband mellan den förändrade synen på pedagogens roll som deltagande i barns lek, samt den mer målstyrande läroplanen med lärandeperspektivet. En sådan tendens kan ses i resultatet,

och förskollärarna framhåller lärandet under intervjuerna. Om detta till största del beror på läroplanens intåg i förskolan låter vi vara osagt, men vårt resultat kan tolkas på detta sätt.

Frågan är om deltagande kan ske av pedagogen utan att en negativ påverkan sker för barnet? Tullgren (2004) samt Olausson (2012) har båda presenterat resultat som tyder på att pedagogerna styr barnets lek vid deltagande. Resultatet av denna studie bygger endast på sex pedagogers uttalande kring leken, men vi kan här skönja att de deltagande pedagogerna uttalar barnet som inkompetent lekare, medan de som inte deltar menar att barnen är kompetenta nog att själva kunna utforma leken. Aspekten som vi finner mycket intressant är att av en tillfällighet så arbetar pedagogerna som deltar aktivt i leken på förskolor med barn som har svenska som andra eller tredjespråk. Finns det ett samband mellan barnens språkkunskaper och pedagogens syn på dem som lekare, och på vilket syfte pedagogerna har med leken i verksamheten? Denna studie är för avgränsad för att en sådan slutsats skulle kunna dras. Vi menar dock att det är av vikt i alla förskolor att diskutera och fundera kring vilket syfte pedagogerna har med sitt förhållningssätt, men framför allt för vem syftet tilldelas.

6. Sammanfattning

Detta är en uppsats som hade sin utgångspunkt i att undersöka pedagogers syfte med sitt deltagande eller sin frånvaro i barns lek, men som blev så mycket mer. Redan från forskningsbakgrunden kunde två olika diskurser urskiljas. Forskningen vi tog del av menade att perspektivet på pedagogers roll i barns lek har förändrats genom att frångå den mer traditionella synen, där pedagoger inte deltagit i barnets lek. Denna mer observerande roll har numera ändrats till att se pedagogers deltagande i lek utifrån mer positiva aspekter. Delaktighet i leken kan både stödja och stötta barnets utveckling och lärande.

Dessa olika diskurser har sedan synliggjorts genom hela uppsatsen, och varit fokus i den diskursanalys vi valt att göra, med material som framkommit ur kvalitativa intervjuer. Genomförandet finns närmare presenterat i empiridelen. Vi har synliggjort och analyserat pedagogen som deltar i barns lek, och pedagogen som inte gör detta. Diskurserna är båda förekommande i förskolans verksamhet idag. Vad detta beror på är något att forska vidare inom. En förklaring kan styrdokumentet möjligen bidra med.

Förskolan står just nu vid ett vägskäl, där lärandeperspektivet blir mer och mer framträdande med den reviderade läroplanen Lpfö-98 (2010), som kan läsas i forskningsbakgrunden. I vår undersökning kunde vi se att pedagogerna inom den deltagande diskursen anser att syftet med verksamheten blivit tydligare genom läroplanens införande, och leken ses mer värdefull, och används för att uppnå lärande. Det andra perspektivet, med de frånvarande pedagogerna menar å andra sidan att förskolan med läroplanen tenderar att bli mer och mer målstyrd, och med en mer skollik syn på lärande. Synen på lärandet har förändrats, och detta påverkar i sin tur synen på leken, menar de. Den frånvarande pedagogen, som forskare menar är den diskurs som nu mer övergetts, syns här tydligt. Möjligen låter pedagogerna barns lek vara ostörd, för att de motsäger sig en mer målstyrd verksamhet, vilket är resultatet av Lpfö-98 (2010).

En annan del av resultatet, som vi sedan diskuterar, tyder på att de två olika diskurserna leder till olika sätt att uttala sig kring barns lekkompetens. De deltagande pedagogerna menar att barnet behöver hjälp och stöttning i leken, medan de frånvarande pedagogerna hävdar att barnet är mer kompetent än den vuxne i leken, och att den vuxne aldrig blir en jämlike. Studien har involverat sex pedagoger som arbetar på förskolor med mycket olika förutsättningar, vilket de själva redogör för i intervjuerna. Detta påverkar studiens validitet, och en mer omfattande undersökning på detta område är därför något vi nu väljer att avsluta med att efterfråga.

Referenslista

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D: vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur

Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

Davidsson, B (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie om hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik- ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå universitet.

Eriksson, E. H. (1963). *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och Kultur

Esaiasson, P. (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4 uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Fröbel, F. (1995). *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.

Granbom, I. (2011). *"Vi har nästan blivit för bra": lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik*. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Howarth, D. (2007). *Diskurs*. (1. uppl.) Malmö: Liber.

Jensen, M. (2007). *Lärande och låtsaslek: ett kognitionsvetenskapligt utvecklingsperspektiv*. Licentiatavhandling Göteborg : Göteborgs universitet, 2007. Göteborg

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). *Att lära är nästan som att leka: lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber

Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik: förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Licentiatavhandling Kristianstad: Högskolan i Kristianstad, 2011. Kristianstad

- Kärrby, G. (1986). *22.000 minuter i förskolan*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lillemyr, O. (2002). *Lek- upplevelse- lärande i förskolan* Stockholm. Liber.
- Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetik: en didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Karlstad: Högskolan i Karlstad.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek: en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Diss. Karlstad: Univ., 2002. Karlstad.
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar: mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur
- Markström, A. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. (1. uppl.) Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2005. Linköping
- Olofsson, B. (1996). *De små mästarna: om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1999[1951]). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Piaget, J. (2008). *Barnets själsliga utveckling*. (2 uppl.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund* (2:a uppl.). Lund Studentlitteratur.
- Sahlin, I. (1999). Diskursanalys som sociologisk metod. I Sjöberg, K. (red.). (1999) *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2001). Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem. Skolverkets rapport nr 201. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2005). Kvalitet i förskolan. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). Läroplan för förskolan Lpfö-98 (Reviderad uppl.) Stockholm: Skolverket.

- Socialstyrelsen (1987). Pedagogiskt program för förskolan (Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3). Stockholm: Fritzes
- SOU 1972:26. Förskolan: Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Allmänna förlaget
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4:e uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Utbildningsdepartementet (1998). Läroplan för förskolan. Lpfö-98 Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Watt Boolsen, M. (2007). *Kvalitativa analyser: forskningsprocess, människa, samhälle*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Welén, T. (2003). *Kunskap kräver lek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Wetso, G. (2006). *Lekprocessen - specialpedagogisk intervention i (för)skola: när aktivt handlande stimulerar lärande, social integration och reducerar utslagning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2006. Stockholm.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

- Olausson, A. (2012). *Att göra sig gällande: mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. [Elektronisk resurs]. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2012. Umeå Tillgänglig på Internet: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:483605> Hämtad 2012-12-19
- Svenska akademien (2006). *Svenska akademiens ordlista över svenska språket* [Elektronisk resurs]. (13. uppl.) Stockholm: Svenska akademien.
- Tillgänglig: http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_pa_natet/ordlista Hämtad: 2012-12-19

Intervjuformulär

Inledning

När tog du din examen, hur länge har du varit verksam i förskolan?

Lek

Hur arbetar du med lek i verksamheten?

I vilket syfte arbetar du med lek?

Hur förhåller du dig till den fria respektive den organiserade leken?

Brukar du delta i barns lek? Varför (inte)?

Upplever du att synen på lek förändrats från det att du började arbeta i förskolan?

Lärande

Hur och när arbetar ni med barns lärande?

Hur ser du på lek och lärande? Ska dessa kombineras? Varför/ varför inte?

Uppfattar du några konsekvenser med ditt förhållningssätt?

Tror du att barnen uppfattar dessa syften och konsekvenser?

Upplever du att synen på lärande i förskolan förändrats från det att du började arbeta i verksamheten?

Anser du att styrdokumentens intåg i verksamheten har påverkat din syn på ditt uppdrag? Hur?

Kommentarer?

Bilaga 2 Information till pedagoger

Hej.

Vi heter Lina Ljungbäck och Anna Isaksson och studerar till förskollärare på Högskolan i Kristianstad och skriver nu vårt examensarbete. I detta skede behöver vi samla empiriskt material, och därför vänder vi oss till er. Vi hade tänkt intervjua pedagoger i förskolan om den fria leken.

För att ni ska kunna ta ställning till er medverkan eller ej så följer här en kort förklaring på vårt område.

Vi har valt att arbeta med barns lek. Under samtliga år på Högskolan kopplas lek och lärande samman och under hela utbildningen har en stor tyngd lagts vid lekens betydelse för barns utveckling och lärande. Därför vill vi nu studera pedagogers tankar kring fri lek, samt organiserad lek i förskoleverksamheten.

Tanken är att ni med detta brev ska ta ställning till om ni vill delta i vår studie, konfidentiellt. Ert eventuella deltagande kommer att vara till stort stöd i vår studie och vi värnar därför om ert deltagande. Vi tar även ställning för att ni inte kan ge svar direkt, därför kommer vi att återkomma till er via telefon i nästa vecka. Om ni, innan vårt samtal, bestämt er så är ni mer än välkomna att kontakta oss.

Vi vill passa på att tacka på förhand.

Med vänliga hälsningar

Anna Isaksson och Lina Ljungbäck

Lina.ljungbackxxx@stud.hkr.se

0735-xxxxxxx

