

Barns interagerande i sandlådan

Sociokulturellt perspektiv på barns samspel i den fria leken utomhus

Dominika Klich Olszowka, Nika Sabri

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen

Självständigt arbete 15 hp, GN

Förskoledidaktik

Förskollärareprogrammet (210 hp)

Höstterminen 2019

Handledare: Mirjam Hagström

Examinator: Fredrik Odhammar

English title: Children's interaction in the sandpit – a sociocultural perspective on children's interplay in free play outdoors



Stockholms
universitet

Barns Interagerande i sandlådan

Sociokulturella perspektiv på barns samspel i den fria leken utomhus

Dominika Klich Olszowka, Nika Sabri

Sammanfattning

Syftet med följande studie är att undersöka barns sociala interaktion i den fria leken utifrån ett lärandeperspektiv. Undersökningen sker genom observationer av barn i förskolan som kommer senare analyseras med sociokulturella perspektiv som teoretisk ansats. Den metod som vi kommer använda oss av är observation med hjälp av papper och penna. Vårt resultat visar att i den fria leken lär barnen sig av varandra genom deras samspel och interaktion med varandra. I diskussionen kopplas resultatet till tidigare forskning som tar upp betydelse av den fria leken för barn och deras lärande, samspel samt hur barn interagerar med varandra i den fria leken.

Nyckelord

lek, fri lek, sandlåda, sociokulturellt perspektiv, samspel, artefakter, mediering, proximala utvecklingszonen, förskola, förskoledidaktik

Innehållsförteckning

Förord	1
Beskrivning av författarnas insatser i studien	1
Inledning	2
Tidigare forskning	2
Lek som lärande	3
Platsens betydelse för lärande i leken	5
Syfte och frågeställningar	6
Teoretiskt perspektiv	7
Artefakter	7
Mediering	8
Proximala utvecklingszonen	8
Metod	9
Val av metod	9
Urval och avgränsningar	10
Genomförande	11
Databearbetning och analysmetod	12
Forskningsetiska överväganden	13
Studiens kvalitet	14
Resultat och analys	15
Exempel 1: Slottet och vulkanen	15
Analys 1	16
Exempel 2: Vattensnurren	17
Analys 2	18
Exempel 3: Lavabollen	18
Analys 3	19
Exempel 4: Bokstäver	19
Analys 4	20
Diskussion	21
Betydelse för praktiken och professionen	23
Vidare forskning	23
Referenser	25
Bilaga 1	28

Förord

Under tiden vi var ute på VFU eller hade vikariat hörde vi ibland hur vårdnadshavare frågade sitt barn: "Har du bara lekt idag?". För många vuxna som har barn på förskolan syftar detta på att barnet inte hade gjort något som ses som produktivt, det vill säga att barnet inte hade lärt sig någonting utan bara lekt. Barnet har dock lärt sig vad ska hen göra för att skapa en kaka av sanden; att man behöver fylla på tillräckligt med sand i en hink, att det behövs ett speciellt sätt att vända på hinken för att därefter banka hinken med en spade på yttersidan innan man lyfter upp den. Barnet lärde sig även att om sanden blir torr kommer det inte bli någon kaka. Detta var grunden till vår studie, att bevisa att lärandet sker också där - i sandlådan.

Vi vill tacka de som vi fick hjälp av under vår undersökningsprocess. Anna, Alva, Asiya som läste igenom vår text för att peka ut det som vi eventuellt hade missat. Rektorn till förskolan vars medverkan var grunden till att vi skulle kunna genomföra vår studie, förskolläraren och andra pedagoger på avdelningen som gjorde sitt yttersta för att möjliggöra våra observationer så produktiva och intressanta som de bara kunde. Vi vill även gärna tacka alla vårdnadshavarna som gav sitt samtycke till att deras barn kunde observeras. Vi får även inte glömma bort att säga stort tack till alla barn som deltog i vår studie. Utan dem skulle vi inte kunna göra denna studie överhuvudtaget, ni har varit vår inspiration. Vi vill också tacka vår handledare som med ett objektiva och kritiska öga motiverade och stöttade oss i vårt arbete.

Beskrivning av författarnas insatser i studien

Vår studie började med diskussioner kring vad vill vi undersöka. Vi har sökt fram artiklarna som vi ansåg var användbara i vår studie tillsammans. Därefter delade vi upp de texterna mellan oss att läsa då vi vid senare tillfälle diskuterade och analyserade dessa artiklar tillsammans. Vi hade gjort observationer tillsammans men dock med fokus på olika barn. Observationer transkriberade och tätt beskrev vi också tillsammans. Det program som vi använde oss av var Google dokument som gav oss möjligheten att skriva hemifrån vilket var till fördel då vi bor långt bort ifrån varandra och därmed inte kunde träffas varje dag. Vi försökte även dela upp arbetet för att vi därmed skulle kunna bidra lika mycket.

Inledning

- "Har ni lekt bara idag?" Detta är något som vi som har jobbat inom förskoleverksamhet har hört. Vårdnadshavarna som kommer för att hämta sina barn och frågar om deras dag för att bli besvikna när de väl får veta att deras barn har lekt med sina vänner hela dagen.

Det vårdnadshavarna och föräldrarna ofta inte vet är att barn lär sig enormt mycket genom att leka; de utvecklar sina motoriska, emotionella, intellektuella samt sociala förmågor bara genom att leka (Lpfö 18 2018, s. 8). Utifrån våra egna erfarenheter i kombination med de artiklar som vi har läst, ser pedagoger lekandet som sker inomhus som lärande medans det som sker ute på gården räknas som barnens fritid (McClintic & Petty 2015, s. 38; Miranda et al. 2017, s. 533).

Enligt Förskolans läroplan (2018) får barn en egen förståelse av sig själv och andra som befinner sig i deras omvärld samt att de utvecklar förmågor som kapaciteten att tänka, problemlösning men även egenskapen att kunna samarbeta med varandra när de leker (Lpfö 18 2018, s. 8).

Anledning till varför vi valde att fokusera just på lek utomhus var på grund av att enligt våra egna erfarenheter leker barn helt fritt i utomhusmiljön men även för att barnens tid och lek utomhus syns som icke lärande istället som några timmar där barn kan få frisk luft och bränna bort lite av sin energi. I denna studie ville vi därför undersöka dem lärande tidpunkterna inom barns fria lek utomhus samt att visa att även om barnen engagerar sig i fri lek med sina kamrater befinner de sig fortfarande i en situation där de lär sig någonting.

Sandlådan på en förskolas utegård är en plats där det mesta samspel sker. Barn som kommunicerar med varandra för att bygga ett berg tillsammans, eller hitta skatter gömda i sanden, eller sälja dem kakor som de har bakat tillsammans. Vi ville belysa denna typ av aktiviteter gömmer små, lärande stunder som kan hamna i skuggan och bara ses som en lek. Denna motivation berodde även på att det knappt finns några forskningar gällande barns lek med fokus på lärande och utveckling just i sandlådan, speciellt då det är interaktion bara mellan barnen sinsemellan och utan någon pedagogs deltagande. Med detta ville vi därför observera barns sociala interaktion i den fria leken i sandlådan utifrån ett lärandeperspektiv för att visa att även om barn leker med varandra för lekens skull är det fortfarande interaktioner där de lär sig mycket.

Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer vi att presentera den tidigare forskningen som vi har valt ut då de har setts som relevanta för studien. Vi har valt att använda oss av just dessa artiklarna i vår studie då deras forskning har fokuserat på utelek, fri lek, samt hur barns sociala relationer påverkar leken. Detta passar därför till vårt syfte samt våra frågeställningar då artiklarna även fokuserar på barn och hur utemiljöer och fri lek påverkar dem och deras utveckling samt välbefinnande. Vissa av artiklarna utgår ifrån den sociokulturella teorin vilket även är teorin som vi kommer att använda oss av i vår studie. De flesta artiklarna har observationer som deras huvudmetod i forskningen, vilket var en av

huvudanledningarna till varför vi valde att just välja dessa artiklarna. Artiklarna är sorterade i två olika grupper; lek som lärande och platsens betydelse för lärande i lek.

Under processen då vi sökte efter tidigare forskning till vår studie uppstod svårigheter med att hitta studier som vi kunde se som relevanta. Sökord vi använde oss i sökningen hade varit "lek", "fri lek", "sandlåda", "samspel", "förskola", "mediering", "barn". Genom att skriva enskilda ord i Stockholm universitets databas fick vi fram de artiklar som presenteras i studien.

Lek som lärande

Artikeln *Learning to play in a goal-directed practice* av Cecilia Wallerstedt och Niklas Pramling (2012, s. 5) presenterar relationen mellan lek och lärande hos barn i ålder 6–8 år under deras första år i skolan. Liksom i vår studie använder författarna sig av ett sociokulturellt perspektiv med begrepp som lek, spel, lärande och appropriera. Enligt författarna är barnens lek i grund och botten kulturell samt även beroende av tidigare erfarenheter (2012, s. 8).

Denna studie baserades på empiriska, erfarenhetsbaserade observationer under planerade och fria aktiviteter. Forskarna kom fram till att barns fritt utvalda och spontana lek är beroende av deras tidigare erfarenheter, det vill säga att lek och lärande väver sig in i barnets vardag (Wallerstedt & Pramling 2012, s. 12). De visar dessutom att barnen, genom leken, får möjlighet att illustrera sin kompetens genom att fysiskt visa snarare än att muntligt säga vad de kan (Wallerstedt & Pramling 2012, s. 12). Författarna menar även att tal är ett viktigt kulturellt verktyg som ofta fungerar som ett meta-verktyg för att samordna andra verktyg samt deltagare (Wallerstedt & Niklas Pramling 2012, s. 13). Artikeln visar med andra ord hur lek kan förstås utifrån ett lärandeperspektiv. Barn lär sig inte bara under planerade aktiviteter då lärande sker kontinuerligt. Det barnen lärde sig i planerade aktiviteter upprepade sig senare i den fria leken. Sociala interaktioner sker ofta inom fri lek och i nästa artikel så får vi se hur de interagerar med varandra för att då använda sig av sina erfarenheter för att leka.

Ingrid Engdahl utforskade i sin avhandling, "Toddlers as social actors in Swedish preschool", kommunikation och interaktioner mellan barn inom fri lek med fokus på de yngsta barnen mellan 13–24 månader (2011, s.15). I artikeln använde Engdahl (2011, ss. 51–52) sig av deltagande observationer för att kunna komma nära barnen. Eftersom barnen i denna ålder inte pratade mycket ännu skulle inte intervjuer kunna ge mycket information gällande hennes frågeställningar. Engdahl använde sig istället därför av anteckningar, video och foto för att observera barnen under fem månader. Under observationen låg fokuset främst på sex barn; Theo, Nova, Leo, Robin, Molly samt Jasmine både när de vistades inomhus och utomhus. Avhandlingens resultat såg barn som sociala individer som visar intresse för varandra och som även kommunicerar med varandra på olika sätt genom att exempelvis hälsa på varandra, le, skratta, krama och pussa varandra. Utöver detta kunde barnen även genom användandet av gester och ansiktsuttryck, visa vad de vill säga och ha. Genom att t.ex le till varandra kunde detta ses som en inbjudan till att leka tillsammans, erbjuda varandra leksaker eller hjälpa varandra på olika sätt vilket i sin tur kunde vara ett försök att kunna leka tillsammans (Engdahl 2011, ss. 73-74). Förutom detta, var den här typen av beteende även en inbjudan för att sitta bredvid där leken pågår och skratt var barnens sätt att visa att de var deltagande i leken även om de var inte direkt aktiva (Engdahl 2011, s.74). Detta sätt att kommunicera använder de i olika lekformer som påverkar deras sociala förmåga på olika sätt.

I artikeln *Social competence at the playground: preschoolers during recess* (Veiga et al. 2017) undersöker författarna kopplingen mellan lek och social kompetens. Syftet av denna studie är att se ifall det är interaktion mellan barn i lek på förskolan generellt som ligger till grund för deras sociala utveckling eller om det finns någon specifik lek som i högre grad än andra möjliggör utvecklingen. Däremot finns det olika typer av lek som påverkar social kompetensen på olika nivåer och frågeställningen i studien är just vilken typ av lek som utvecklar barns sociala kompetenser (Veiga et al. 2017, s. 2). Studiens forskare använde sig av videoobservationer under rastverksamheten i förskolan för att observera 4 olika typer av lek: "fantasy", "role play", "exercise" och "rough-and-tumble"(Veiga et al. 2017, s. 2).

Enligt artikeln syftar forskarnas definition av "role play" på när barn och deras kamrater transformerar sig själva till någon eller något annat, t.ex. när barnen leker "mamma, pappa, barn" och låtsas vara deras egna föräldrar. "Fantasy" lek i sin tur är när barnen använder sig av sin fantasi för att transformera ett objekt till något annat, exempelvis när barnen använder en sten som en telefon. De förklarar därefter "exercise play" som lekar där barnen använder sig av sin grova motorik för att till exempel klättra, springa eller hoppa. Slutligen definierar författarna "rough-and-tumble play" som lekar som i utomståendes ögon kan verka aggressivt fast på ett lekfullt sätt som exempelvis brottning och kull-lekar (Veiga et al. 2017, s. 2). Låtsaslekar ger barnen möjligheten att diskutera och få fram deras vilja vilket i sin tur bidrar till barnens utveckling när det kommer till sin förståelse av andra, förmåga att kommunicera samt förståelse av normer (Veiga et al. 2017, s. 3). Fysiska lekar ger dem möjligheten att utveckla sina motoriska förmågor vilket leder till att barnen ges möjligheten att delta i olika lekar med sina kamrater (Veiga et al. 2017, s. 3).

Forskarnas metod i deras undersökning var videoobservationer där de observerade 73 barn i åldrar 4,5–5,5, både flickor och pojkar, efter lunch för cirka 30 minuter ute på gården under fem veckor (Veiga et al. 2017, s. 5). Förskolans gård hade en stor öppen miljö, två gungor och en sandlåda men inga leksaker (Veiga et al. 2017, s. 6) och varje barn observerades cirka 6 gånger under forskningens gång vilket i slutändan blev en samling av totalt 461 videoobservationer. Studien visade i slutändan positiva resultat kring aktiva, fysiska lekar. Överlag engagerade barnen sig för det mesta i "rough-and-tumble" och "exercise" lekar vilket hade en positiv effekt på barns sociala kompetens och "fantasy"-lekar hade i sin tur inga korrelationer med sociala kompetens samt "role play" hade en negativ relation när det kom till social kompetens (Veiga et al. 2017, s. 10). Studien visade även att barn som gick runt i mindre grupper och engagerade sig under längre tider visade en bättre social kompetens (Veiga et al. 2017, s.11). Vid sidan av utveckling så påverkar lek också barns välmående.

I studien *Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions* (Storli & Hansen Sandster 2019) hade forskarna som syfte att utforska hur barns lek kan påverka deras välbefinnande samt se hur de leker i inomhus- respektive utomhusmiljöer (Storli & Hansen Sandster 2019, s. 65). Metoden som används i denna studie var strukturerade videoobservationer som utfördes på åtta förskolor i Norge för att mäta tiden som spenderades i olika typer av lekar och för att koda barns välbefinnande samt engagemang i aktiviteterna (Storli & Hansen Sandster 2019, s. 65). Resultatet utifrån deras analys av videoobservationer visade att det fanns betydande positiv relation mellan barnens lek samt deras välbefinnande och engagemang (Storli & Hansen Sandster 2019 s. 73). Däremot hade barns icke-lekande en negativ korrelation med barns välbefinnande vilket resulterade i slutsatsen att när barnen var engagerade i olika typer av lek var deras mående bättre (Storli & Hansen Sandster 2019, s. 73).

Platsens betydelse för lärande i leken

Enligt artikeln *Preschool Children's Social Play and Involvement in the Outdoor Environment* fokuserar många forskningar på lek och lärande inomhus och i denna artikel ville forskarna istället fokusera på relationen mellan barnens samspel med varandra i leken när de befann sig i en utomhusmiljö (Miranda et al. 2017, s. 526). Studien tog plats i 19 olika förskolor i Spanien och fokuserade på en grupp av 173 barn mellan åldrarna 3–6, samt 51 pedagoger. Metoden som användes i studien var observationer av barn under 3 månader. Varje dag under perioden som studien utfördes, valdes fyra barn och spelades därefter in under cirka 24 minuter medan andra barn var närvarande och lekte (Miranda et al. 2017, s. 530). *POEMS*, *The play observation scale*, *The Leuven involvement scale for young children* var använt för att samla informationen som var nödvändig för denna forskning (Miranda et al. 2017, s. 532). Resultatet visade att de flesta förskolor formade sina utomhusaktiviteter till att främst vara idrottsaktiviteter. Pedagogerna såg utemiljön som en möjlighet att trötta ner barnen och låta dem använda upp sin energi. Utomhuslek räknades som en paus från det studieplan baserade lärandet inomhus (Miranda et al. 2017, s. 533).

Artikeln *An early exploration of infant and toddler unstructured outdoor play* utforskar hur yngre barn, mellan 0-2 ålder, deltar i lek utomhus. Barn i denna åldern utvecklar sina fysiska samt sociala förmågor och forskarna ville därför se hur barnen utvecklas inom den fria leken i förskolans utemiljö (Dinkel et al. 2019, s.258). Metoden som forskarna använde sig av i artikeln var videoobservationer för att observera barns fria lek på två olika förskolor i USA som både hade stora barngrupper och även utbildade pedagoger (Dinkel et al. 2019, s.259). Barnen och pedagogerna observerades en gång per dag under fem dagar och varje inspelning var mellan 15 till 40 minuter långa. Observationerna gjordes med hjälp av 3 surfplattor som fokuserade var och en på en separat miljö men kunde även flyttas runt och en av dessa surfplattor används för att spela in när barnen lämnade den bestämda miljön för att leka på andra platser (Dinkel et al. 2019, s.261).

I resultatet kom forskarna fram till att 43% av barnen lekte i öppna miljöer och 37% lekte kring fasta lekplatsområden. Majoriteten av tiden (91%) var det barnen själva som påbörjade en lek med varandra och resterande tid var det pedagogerna som startade en lek och bjöd in barnen för att leka tillsammans (Dinkel et al. 2019, s. 263). Barnen lekte även aktivt under mer än hälften av tiden som de befann sig ute och de drogs mer mot de öppna miljöer. Studien visade dock på att även om barnen drogs mot de öppna miljöerna använde de sig fortfarande av lekställningar och leksaker som de hade tillgång till. Forskarna kom utöver detta även fram till att barnen generellt sett utvecklade sina grovmotoriska förmågor i utomhusmiljön genom att springa, hoppa och klättra medans finmotoriken inte utvecklades i samma grad. Delarna av lekplatsen som utvecklade finmotorik, t.ex. sandlådan, användes främst för att kommunicera och bygga relationer med varandra (Dinkel et al. 2019, ss. 266–267). Till skillnad med andra artiklarna i denna studie, nästa artikel fokuserar på pedagogernas syn på lek i utomhusmiljöer.

I artikeln *Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: a qualitative study* undersöker Sandra McClintic och Karen Petty (2015) hur lärarnas erfarenheter och förståelse om lek i utomhusmiljöer påverkar deras agerande och planering inom verksamheten kring barns utomhuslek. Artikeln utgår ifrån Vygotskij samt hans senare kollegor och följare A. N. Leontievs sociokulturella perspektiv (2015, s. 26). För att undersöka dessa frågeställningar som

berörde undersökningens syfte använde sig forskarna till artikeln sig av observationer, intervjuer samt textanalys för att se vad pedagoger tycker om utomhusmiljöer och hur de använder sig av dessa. 11 olika utbildade pedagoger deltog i forskningen (McClintic & Petty 2015, s.31) och intervjuerna utfördes vid två olika tillfällen där de varade 30 minuter båda gångerna. Observationerna gjordes av forskarna i utomhusmiljöer medans pedagogerna och barnen interagerade med varandra och slutligen skrev pedagogerna i dagböcker där de reflekterade kring 2 frågor varje vecka under en period på 5 veckor (McClintic & Petty 2015, s.33).

McClintic och Petty (2015, s. 28) understryker att utomhuslekar erbjuder unika möjligheter för lärande och utveckling. Utomhuslekens mål när det kommer till yngre barn inkluderar att få kognitiva, kreativa, fysiska men även sociala emotionella resultat som inträffar på ett integrerat sätt i självstyrande eller när leken är styrd av de vuxna. De kom även fram till att det är pedagogernas uppgift att göra utomhus miljöerna välkomnande och trygg för barnen att leka i samt att även erbjuda leksaker, material och fri samt planerad lek i utomhusmiljön (2015, s. 38).

Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis presenterar artiklarna som vi har valt ut författarnas intresse för barn utifrån lek som en planerad aktivitet men även den fria leken. Det som var intressant för oss var att författarna använde sig av observationer som sin valda metod och att de även genomförde observationer på barns lärande i leken, deras interaktioner samt samspel med sina kamrater men även välbefinnande och engagemang i leken. Vi fick bilden av att den plats där barns lärande sker har betydelse då det inte bara är inomhus utan även utomhus som barnen lär sig genom leken. Jämfört med de andra artiklarna som vi har valt i studien, fokuserar *Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: a qualitative study* på pedagogernas perspektiv när det kommer till lek i utomhusmiljön istället för barnens upplevelser i den miljön. En annan anledning varför vi valde att just använda oss av denna artikeln var för att visa hur pedagogerna ser på utomhusmiljön och även för att visa hur pedagogerna kan påverka barns lärande samt utveckling i utomhusmiljön samt framhålla vikten av lek i just utomhusmiljöer.

Syfte och frågeställningar

Vi har lagt märke till pedagogernas och vårdnadshavarnas syn på fri lek i utomhusmiljön och hur leken inte ses som lärande. Med denna studie vill vi observera barns sociala interaktion i den fria leken i sandlådan utifrån ett lärandeperspektiv för att se om barnen lär sig något inom fria leken utomhus.

I vår undersökning har vi valt att utgå från följande frågeställningar:

1. Hur samspelar barn med varandra inom leken i sandlådan och
2. Hur kan barns sociala samspel förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande?
3. Hur använder barn artefakter i leken i sandlådan?

Teoretiskt perspektiv

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för det sociokulturella perspektivet som det teoretiska perspektiv vi har valt att använda oss av i analysen. Framförallt ligger fokus på ett par begrepp som är kopplade till perspektivet och dessa är artefakter, mediering och proximala utvecklingszonen.

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande utgår från Lev Vygotskijs teori om språkutveckling där lärande och utveckling beskrivs som situerat, socialt och medierat (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson 2010, s. 122).

Huvudtemat i Vygotskijs teori är vikten av kultur och hur interaktioner med andra människor påverkar en persons utveckling. Vygotskij menar att social kompetens är barnens preliminära utvecklingsmetod och något som barnet använder sig av redan från första levnadsdagen (Williams 2006, s. 40). Socialt samspel är den viktigaste drivkraften i barns utveckling. Lärande och utveckling är kopplade till varandra där språket är den viktigaste aspekten för utveckling (Elm Fristorp 2012, s. 29).

En av de viktigaste punkterna i lärande är förmågan att imitera för att utveckla sina andra förmågor det vill säga att lärande ses som en social mediering med betoning på kommunikation och interaktion mellan människor. Att människors och institutioners kunskap skapas och hålls levande är genom den interaktion som förekommer i speciella kulturella sammanhang (Elm Fristorp 2012, s. 28). Barn lär sig väldigt mycket genom att imitera det de ser hos vuxna, till exempel att prata eller använda sig av kroppsspråk som uttrycksform. Barnen lär sig detta genom att observera det som vuxna gör och säger för att därefter imitera det som de har just bevittnat, allt detta sker i samspelet mellan barn och vuxna (Williams 2006, s. 41).

Mänskligt lärande kan beskrivas på många olika nivåer. Inom detta perspektiv ses människan som en biologisk kropp med en grupp fysiska samt mentala resurser som är mer eller mindre givna av naturen (Säljö 2014, s. 18).

Med hjälp av resurser i form av intellektuella och praktiska redskap, samt genom att samspela med andra i olika kollektiva verksamheter, kan vi utnyttja de begränsade förutsättningar vi har fått tillgång till från naturen som enskilda fysiska varelser med imponerande resultat, exempelvis erfarenheter och insikter (Säljö 2014, ss. 21–22). Vi valde att fokusera på artefakter, mediering och den proximala utvecklingszonen som begrepp då de genomsyrar hela teorin samt att de hjälper oss med att förstå, undersöka samt svara på denna studies frågor.

Artefakter

Artefakter inom det sociokulturella perspektivet är exempelvis olika typer av verktyg som språk och teckenspråk samt olika typer av materiella ting som spadar och hinkar (Säljö 2014, s. 29). Artefakter skapas och utvecklas genom interaktion mellan människor och den materiella världen. Båda av dessa parter är dessutom involverade i en pågående utveckling. Artefakter påverkar inte bara människors tänkande utan också deras handlingar vilket i sin tur betyder att interaktionen mellan människor och den fysiska världen är integrerad (Jakobsson 2012, s. 154).

Fysiska artefakter är tecken på människors förmåga att samla erfarenheter samt förmågan att kunna använda dessa artefakter för sina syften vilka även innefattar många av våra gemensamma kunskaper och insikter, t.ex. hinkar, datorer och penna räknas som fysiska redskap (Säljö 2014, s. 29–30). Av kulturella artefakter menas verktyg som i sin tur kan förmedla barns lärande och ett exempel på en av dessa redskap är just språket (Hennig & Kirova 2012, s. 226). Även konceptet om ”fri lek” förutsätter att barnen använder sig av vissa typer av kulturella artefakter för att kunna ha något att leka med (Wallerstedt & Pramling 2012, s. 8). Barns lek är alltså i grund och botten kulturell samt beroende av tidigare erfarenheter men även lämpliga redskap (Wallerstedt & Pramling 2012, s. 8). Utifrån den sociokulturella teorin, kan de kulturella redskapen (tal) som barnen lär sig genom lek, användas för att inte bara kommunicera med andra utan även med sig själv (Wallerstedt & Pramling 2012, s. 13).

Mediering

Mediering som begrepp betyder att våra tankar och värderingar är påverkade av vår kultur samt de fysiska och intellektuella redskapen som den nämnda kulturen har (Säljö 2014, s. 81). Det syftar även på de olika sätt som man kan kommunicera genom användandet av tecken och symboler för att kunna förstå och förklara världen genom våra erfarenheter (Smidt 2010, s. 43). Det är vår hjärna som bevarar våra tidigare erfarenheter och även främjar en återupprepning av dessa. Förutom detta har även hjärnan förmågan att kunna kombinera, kreativt bearbeta men även skapar nya situationer och nya former av beteenden utifrån delar ur dessa tidigare erfarenheter (Vygotskij 1995, s. 12-13).

Genom mediering hanterar vi omvärlden med hjälp av olika kulturella redskap som är integrerade i våra sociala liv (Smidt 2010, s.108). Förutom de materiella (fysiska) artefakter, sker mediering även med hjälp av resurser som finns i vårt språk vilket i sin tur är den viktigaste, medierande kulturella redskapet som vi människor har. Med tal och språk interagerar vi i sociala samspel med andra människor inom olika aktiviteter vilket i sin tur hjälper oss att se världen mer funktionellt (Säljö 2014, s. 82).

Proximala utvecklingszonen

Begreppet proximala utvecklingszonen (ZPD) beskriver människor när de samspelar i specifika situationer. Det fokuserar på situationer där personer inte kan klara av något på egen hand men istället kan göra det med hjälp från någon som är mer kunnig (Strandberg 2017, s. 202). Det gemensamma lärandet sker i interaktion mellan två eller flera personer i en situation (Sheridan, Pramling Samuelsson, Johansson, Doverborg & Claesdotter 2010, s. 123). Med detta kan man alltså säga att någon eller några av deltagarna är mer integrerade i samhället eller kan ses ha fler erfarenheter än andra vilket i sin tur ger möjligheten till lärande (Jakobsson 2012, s.166).

Ett missförstånd kring begreppet är att bara de med mindre erfarenhet lär sig av de mer erfarna i lärande situationer. För att det dock ska bli en lärande situation måste de mer erfarna ha förmågan att kunna förklara sig själva, diskutera, argumentera och tänka om för att därefter kunna dela med sig av sina kunskaper till andra och de därmed lär sig något nytt också. De som i sin tur lyssnar, observerar och tar in den nya informationen får se världen med nya ögon samt får nya tankegångar som de kan anamma (Jakobsson 2012, s.166).

Vygotskijs sociokulturella perspektiv som berör inläring ger ramen för vår studie samt definierar vår utsiktspunkt och sätter ramarna för vad vi ville undersöka i samhället (Svensson 2015, s. 214). Utöver detta kunde vi i vår studie, utifrån detta perspektiv, fokusera på hur barnen kan lära sig av varandra inom det sociala sammanhanget. Vygotskijs perspektiv och begreppen som ingår inom detta är även lämpligt när det kommer till det empiriska material som vi samlade under våra observationer i förskolans miljö.

Metod

I det här kapitlet ska vi redogöra för studiens metodval, urval och avgränsningar av vår valda metod, samt ett genomförande och de metoder som vi har använt för att analysera det empiriska materialet och slutligen forskningsetiska övervägande samt studiens kvalitet.

Val av metod

I vår studie har vi använt oss av kvalitativa metoder vilket är ett övergripande begrepp som beskriver alla typer av metoder som bygger på observationer, intervjuer men även analyser av texter som inte direkt utformas för att analyseras kvantitativt men fortfarande kan det med hjälp av statistiska metoder och verktyg (Ahrne & Svensson 2015, s. 9). Med denna metod kan man identifiera olika fenomen som tar plats inom det dagliga livet i formen av interaktioner och gestaltningar inom både sociala, kulturella och fysiska situationer.

Vi har valt att utgå med observationer som metod. Med observationer som metod kan man få data om sådant som kan vara för självklart för människor skulle tänka på att berätta om det i intervjuer och vi kan dessutom förstå hur människor använder sig av sin kropp för att uttrycka sig själv (Pripp & Öhlander 2011, ss. 114–115). Användandet av observationer innebär dock vissa begränsningar i eventuell information, till exempel att forskaren inte kan uttala sig om människors känslor, intentioner eller tolkningar av vissa situationer (Pripp & Öhlander 2011 s. 115).

Vi anser att denna typ av metod passar vår studies syfte och även ger oss svar på våra frågeställningar då vi med denna metod inte bara kan observera interaktioner utan även de sociala möten som barnen har inom förskolans utemiljö. Dessutom kan det ge en blick på de situationer och tillfällen som pedagoger men även barnen själva kanske inte skulle tänka på att ta upp under intervjuer (Pripp & Öhlander 2011, s. 114). Vi bestämde oss för att studera ett avgränsat fält vilket även brukar kallas för en aktivitets- och platsbaserad observation. Detta var för att avgränsa vår undersökning till en specifik aktivitet och en specifik plats.

Med aktivitetsbaserad observation kan man som forskaren, observera en specifik aktivitet som är barns fria leken utomhus samt deras interaktioner med varandra (Pripp & Öhlander 2011, s. 120). Man kan även studera barns relationer och därmed deras relation till föremål och detta kan man göra på olika ställen inom förskolans utomhusmiljö (Pripp & Öhlander 2011, s. 120). Platsbaserade observationer

lägger i sin tur fokus på aktiviteter och händelser som sker i ett fysiskt rum och inom detta rum väljer forskaren en plats där de observerar barnen. Inom detta utrymme får forskaren även samtala med barnen och genomföra spontana intervjuer. Platsen kan i sin tur bestämma vilka aktiviteter samt vilka personer får forskaren observera (Pripp & Öhlander 2011, s. 120).

Det kan vara svårt att vara fullständigt passiv som observatör (Ahrne & Svensson 2018, s. 100) men trots detta bestämde vi oss för att vara så lite delaktiga som möjligt i barnens interaktioner och försöka vara i bakgrunden när dessa interaktioner skedde. Vårt syfte var att observera barns interaktioner med varandra utan vuxnas deltagande och därför ville vi undvika att gå in i barns pågående lek. Genom att vara passiv deltagare/observatör blir man samtidigt den närvarande observatören som antecknar och/eller reflekterar över sin pågående observation (Pripp & Öhlander 2011, s. 125). Det kan vara genom att man exempelvis deltar i barns aktivitet eller genom att bara vara närvarande i närheten och observera det som händer. Ibland behöver observatören gå in i "samspel" med andra som är observerade för att till exempel hjälpa ett barn som ramlade och därför är ledsen och i behov av stöd, vilket kan beskrivas som en krissituation (Pripp & Öhlander 2011, s. 125). Aktivt deltagande påverkar i detta fall materialet genom att den lek som observeras avbryts vilket leder till att observationen inte kan fortskrida. Eftersom vi ville fokusera på barns interaktion med varandra skulle observatörernas eventuella medverkan i leken skulle betyda att materialet som vi samlade inte längre skulle vara av värde för vår studie.

Urval och avgränsningar

I urvalsprocessen behövde vi bestämma oss över vilken förskola vi ville kontakta för att göra våra observationer hos. I denna urvalsprocess hade vi bara ett kriterium och det var hitta en förskola vars läge låg oss båda nära till hands. Vi kom överens om ett område i norra Stockholm där en av oss kände rektorn för ett par förskole-enheter sen tidigare. Utöver det tidigare kriteriet var det också viktigt att förskolan hade en sandlåda på gården. Detta var dock inte något som vi var oroliga inför då sandlådor är vanligt förekommande på förskole-gårdar. Att den slutgiltiga förskolan hade fler än en sandlåda på sina gårdar var dock en anledning till varför vi valde att göra våra observationer där.

Efter det slutgiltiga bestämmandet om vilken förskola som observationerna skulle ske på behövde vi komma överens om vilka dagar och tider vi skulle vara på förskolan för att kunna observera barnen ute på förskolans gård och därmed utföra våra studier. Eftersom vi hade "fri lek" som fokus i studien behövde vi också vara där när barnen deltog i den fria leken och inte i eventuella planerade lekar. I slutändan bestämde vi oss, tillsammans med förskolläraren, för två dagar där vi skulle vara ute på gården med barnen både på förmiddagen och eftermiddagen. Vi valde att fokusera på endast en förskola eftersom vår studie inte fokuserar på hur barns familj eller ekonomisk bakgrund påverkar barnens lärande och med detta kände vi att observationer på olika förskolor i olika delar av staden inte ses som nödvändigt.

Inom förskolan som vi fick vara i hade de 4 avdelningar men vi valde att fokusera på bara en av dessa avdelningar eller mer specifikt, en av de äldre avdelningarna som hade 22 barn som var mellan åldrarna 3–5 år och 3 pedagoger. Utav dessa 22 barn fick vi vårdnadshavarnas samtycke berörande 15 av dessa barn. Därefter, utifrån de 15 barn vars föräldrar hade samtyckt till denna studie, noterade vi de barn som själva ville delta i observationerna. 9 av barnen som vi fick observera var pojkar medans

de övriga 6 var flickor. Eftersom fokus av studien var på barnen och deras interaktioner med varandra valde vi att inte observera pedagogerna och deras interaktioner med barnen även om detta skedde under våra observationer. Inträffade detta, att en pedagog interagerade med barnen, valde vi att istället avbryta observationen och fortsätta när pedagogerna var utifrån aktiviteten.

Genomförande

För att samla in material till studien tog vi kontakt med den tidigare nämnda rektorn för att se om vi kunde vara på någon av förskolorna som rektorn var ansvarig för. Inom en vecka hade vi fått kontaktuppgifter till en förskollärare på en av förskolorna i norra Stockholm från rektorn varav vi genast tog kontakt med förskolläraren med de nya kontaktuppgifterna. Vi bokade in ett möte med förskolläraren samma vecka för att förklara vad vi ville observera och hur länge vi skulle vara i förskolan. Några dagar efter mötet med förskolläraren bestämde vi även vilka dagar som vi skulle vara på förskolan. Utöver detta överlämnade vi samtidigt ett samtyckesbrev (se bilaga) till förskolläraren för att få godkännande från vårdnadshavarna att deras barn fick vara med i studien. I samtyckesbrevet skrev vi om vår utbildning, studiens syfte och vad det innebär att ha deras barn med i studien. I brevet lämnade vi också ett datum där de skulle senast lämna tillbaka brevet. Det drog sex dagar på tiden eftersom det var vanligt att vårdnadshavarna glömde bort brevet. Under denna tidsperiod samlade förskolläraren in samtyckesbrev och informerade oss sedan om hur många av dessa brev som de hade fått tillbaka för att vi därmed skulle kunna veta om vi hade fått tillräckligt många samtycken för att vi skulle kunna utföra vår studie.

Några dagar innan vi skulle vara på förskolan fick vi ett mejl från förskolläraren att vi hade fått 15 av 22 barns samtycke från vårdnadshavarna och det därmed var läge att börja observationen. Vi valde att besöka förskolan i två dagar och vara med barnen ute ca 2 timmar på förmiddagen efter fruktstunden samt 2 timmar på eftermiddagen innan mellanmålet. För att hjälpa oss under våra observationer hade vi med oss pennor och block då vi hade valt att använda oss av fältanteckningar i våra observationer. Det som vi behövde ha i åtanke när det kom till dessa hjälpmedel var att beskrivningar skulle vara utförliga, levande och även ge en närvarokänsla (Pripp & Öhlander 2011, s. 138). Eftersom "fri lek" i "sandlådan" var det som var i fokus för oss skulle det inte vara användbart för vår studie att vara med och anteckna när barnen var inomhus eller höll på med deras planerade aktiviteter. Vi valde därför att enbart anteckna när barnen var ute på gården och hade fri lek för att därefter använda resterande tid då barnen hade planerat aktiviteter, för att transkribera våra observationer.

Första dagen på förskolan introducerade vi oss själva till barnen för att de skulle veta varför vi var på förskolan och vad vi skulle göra där. Efter detta följde vi 10 av barnen ute på gården. Vi satte oss i närheten av sandlådan och frågade barnen om det var okej att vi antecknade vad de gjorde i sandlådan innan vi började observera. Vi fick "ja" som svar men överlag verkade de inte intresserade i vad vi gjorde då de istället var för fokuserade på sin lek.

Det som vi tittade efter och skrev om var barnens interaktioner med varandra i sandlådan, både den verbala och icke verbala kommunikationen, vad var det som barnen sa samt vad som de gjorde med kroppen när de kommunicerade med varandra. Vi tittade också på om det fanns någon indikation på att de lärde sig något inom samspelet med varandra, exempelvis delandet av information om något som dem andra inte visste om sen innan eller ett nytt sätt att lösa något problem. Fokus låg även på hur eventuella artefakter påverkade deras interaktioner, var det språket som påverkade deras interaktion

eller var det vindsnurren som startade en dialog. Vi skrev inga namn på barnen i våra anteckningar utan vi använde oss istället av bokstäver för att markera vilka barn som gjorde och sa vad (Löfdahl 2014, s. 34). Efter varje observationstillfälle satt vi med våra anteckningar och gjorde täta beskrivningar med alla detaljer som vi kunde tänka på, som en bättre koll på hur miljön och aktiviteten såg ut, för att vi skulle kunna analysera materialet i efterhand (Pripp & Öhlander 2011, s. 138).

Databearbetning och analysmetod

Det empiriska materialet för studien samlades i form av observationer och bearbetning av detta material utfördes direkt efter genomförandet. Alla anteckningar transkriberades noggrant till levande, täta beskrivningar för att så detaljerat som möjligt ge läsaren en närvarokänsla samt möjliggöra för analys utifrån teoretiska begrepp (Pripp & Öhlander 2011, s. 138). Pappers-anteckningarna förstörde vi direkt efter transkriberingen.

Då vårt syfte samt frågeställningar utgår från ett sociokulturellt perspektiv och begreppen är relaterade till det nämnda perspektivet, valde vi ut de täta beskrivningar för att motsvara detta. Tiden som vi tog på oss att observera var totalt åtta timmar. Vi observerade barnen under två timmar på förmiddagen och två timmar på eftermiddagen. Utifrån detta fick vi tio observations exemplar av vilka vi använde oss av 4 i denna studie. Anledningen varför vi valde just dessa observationer var på grund av att de kunde tydligt kopplas till vår frågeställning som berörde barns interaktioner i den fria leken i sandlådan. Dessa fyra observationer visade tydligt barns samspel med varandra i sandlådan samt deras användning av olika artefakter som språk och andra fysiska redskap som spadar, hinkar och former. Några av de exemplar som vi valde bort var de observationer som vi var tvungen att avbryta då pedagoger eller barn som vi inte fick observera, kom in i aktiviteten. Några andra av observationerna valde vi bort på grund av att barnen valde att leka på egen hand ensamma.

Under analysprocessen så sorterade vi materialet utifrån våra frågeställningar för att hitta samband i texten (Fejes & Thornberg 2015, s. 35):

- Hur samspelar barn med varandra inom leken i sandlådan och-
- Hur kan barns sociala samspel förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande?
- Hur använder barn artefakter i leken i sandlådan?

Vi läste igenom alla observationer noggrant flera gånger och markerade de delar som vi tyckte var mest lämpliga när det kom till varje frågeställning. Efter detta kategoriserade vi alla delarna genom att koppla dem till dem teoretiska begreppen som vi skulle analysera vidare efter sammanställningen av resultatet (Franzén 2014, s. 67). Som ett exempel, varje gång ett barn använde sig av leksaker markerade vi detta under artefakter, det barn berättade till varandra för att förmedla information sorterades under mediering. Varje gång barn hjälpte varandra med något eller imiterade varandra blev detta sorterat under proximala utvecklingszonen och på detta sätt kunde vi tydligt se exakt alla delar som svarade på frågeställningarna.

Forskningsetiska överväganden

När vi som studenter genomför vårt examensarbete måste vi känna till vilka forskningsetiska principer som gäller samt förhålla oss till dessa under studiens gång (Löfdahl 2014, s. 32). Vi använde oss av Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer för att säkerställa att vår studie genomfördes på ett etiskt sätt.

Vi var även medvetna om risken att under undersökning fanns möjligheten att vi som studenter kunde begå ett misstag vilket i sin tur kunde resultera i att ett barn blev ledsen eller rädd. Med detta i åtanke var därför personalen informerade om denna möjlighet för att vara redo att "rycka in" om detta skulle skulle ses som nödvändigt i situationen men vår ambition var att alltid tänka igenom så noga som möjligt för att undvika dessa typer av situationer (Löfdahl 2014, s. 35).

Konfidentialitetskrav - "Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem." (Vetenskapsrådet 2002, s. 12).

Konfidentialitetskravet innebär att man inte får sprida uppgifter som man har fått i förtroende och innebär även skydd mot att obehöriga ska få del av de uppgifterna (Vetenskapsrådet 2017, s. 40). För att undvika möjlighet att identifiera barn har vi kodat barnens namn redan under fältarbetet då alla personuppgifter som är spårbara kan leda till identifiering av dessa personer (Löfdahl 2014, s. 34). Vi har inte använd förskolans namn och avdelningens namn ändrades när vi hade skrivit täta beskrivningarna. Vi var noggranna med att se till att ingen av observationerna ändrades för att anpassa forskningens syfte och skydda alla som deltar i observationerna genom att inte benämna förskolans namn, barnens riktiga namn eller annan information som kan leda till identifiering av forskningens deltagare (Kaijser & Öhlander 2011, s. 80). För att säkerställa att detta inte sker förstördes allt material som hade skrivits för hand efter att tät beskrivningarna hade gjorts med falska namn (Löfdahl 2014, s. 38).

Informations och Samtyckeskrav - Enligt vetenskapsrådet (2002, s.7) "forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte" och att "deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan" (Vetenskapsrådet 2002, s. 9).

En av de etiska aspekter som vi behövde tänka på är att säkerställa att alla i förskolan, d.v.s. alla pedagoger, alla barn samt alla föräldrar, förstod varför vi var där och vad det var som vi forskade och observerade.

Det krävs att vi informerar om vår undersökning samt att medverkare ger samtycket till att delta i vår undersökning och detta är en princip i undersökningen inom forskningsetik. Detta gjorde vi genom att skicka informationsbrev och samtyckesblankett till förskolläraren som delade ut dem senare på barns hyllor i hallen. Det var viktigt att informationen innehåller de uppgifter som behövdes för att deltagarna skulle kunna ta ställning till om de ville eller inte ville vara med i vår undersökning (Löfdahl 2014, s. 36). Eftersom vår typ av metod gällde att göra observationer på barn, behövde vi samtycke från barnets båda vårdnadshavare, med undantag om en förälder hade enskild vårdnad (Löfdahl 2014, s. 42). Även om vi fick vårdnadshavarnas samtycke behövde vi även barnens samtycke vars föräldrar även hade samtyckt för observationen, innan vi började vår undersökning. Detta gjorde vi genom att fråga barnen innan varje observationstillfälle om de ville vara med och om de var okej att vi skrev ner det de gjorde och pratade om.

I informationsbrevet informerade vi om att vårdnadshavarna kan avbryta sina barns deltagande även om de från början samtyckt till det (Löfdahl 2014, s. 36). Det betyder att även om barnen och vårdnadshavare samtyckte i början till att vara observerade under sin lek betydde detta inte att de måste delta i undersökningen om de ångrar sig och säger ”nej”. (Löfdahl 2014, s. 38–41).

Nyttjandekrav - “Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.” (Vetenskapsrådet 2002, s. 14).

All data som vi fått från fältet kommer enbart att användas för examensarbete, detta gäller även om till exempel en av pedagogerna i avdelningen frågar om data som vi fick om ett enskilt barn. Enligt nyttjandekravet får vi inte ge vidare informationen till någon som inte är en del av vår forskningsgrupp. Det betyder också att all data vi fick från våra observationer i fältet kommer att förstöras efter vår undersökning har avslutats (Löfdahl 2014, s. 38). Förskollärarna som arbetade i avdelningen var informerade att vi inte kunde dela något ut av våra observationer med dem och allt material som handlade om barnen förstördes i efterhand.

Studiens kvalitet

I denna studie som grundar sig i att använda sig av observation som metod vilket vi har ansett varit relevant och lämpligt i relation till det valda syfte som vi hade med vår studie. Innan vi kom till förskolan den första dagen för vårt fältarbete, förberedde vi oss genom att barnen kom till oss för att prata med oss eller vill för att fånga vår uppmärksamhet genom att bjuda in oss till gemensam lek. När vi därefter kom till förskolan hände helt tvärt om. Barnen sökte inte efter mycket kontakt från oss förutom några av dem och vår teori är att de är vana med nya personer i förskolan.

Genom att begränsa vårt fältarbete till bara en förskola ville vi även begränsa forskningen till en viss miljö och koncentrera oss på denna specifika miljö för att få en bättre inblick och kontinuitet i vår studie (Ahrne & Svensson 2015, s. 22). En annan orsak till detta beslut om bara en förskola var att vi bara hade två veckor på oss att samla in material. Utöver detta fick vi även veta från en av förskollärarna att det brukar dröja innan man samlar samtyckesblanketter från vårdnadshavarna. Detta var dock inte fallet på denna förskola då vi upplevde att det gick det väldigt bra och smidigt.

Vid ett tillfälle under vårt forskningsarbete stötte vi dock på en svårighet. Första dagen, under eftermiddags observationstillfället, var vi ute både med barn med och utan samtycke till deltagandet i vår forskning. Först i sandlådan två barn med samtycke började leka som vi startade undersöka. Efter några minuter kom de två barn, var samtycke att observeras inte fanns. Barnen lekt två och två bredvid varandra varav en av de två i båda grupperna var ett barn utan samtyckes. Även om båda lekarna fångade vårt intresse utifrån en observation vinkel och skulle ha varit givande när det kom till vår studie, fick vi avbryta vårt fältantecknande genast.

En svaghet som existerade under vår fältanteckning, som även var den kvantitativa metoden, var att anteckna samtidigt som man behövde komma ihåg vad sägs och görs i sandlådan under detta antecknande. En annan svårighet som uppstod var att försöka att inte tappa fokus och glömma bort vad syftet med observationen var (Pripp & Öhlander 2011, s. 136).

Trovärdighet, transparens och validitet ökar studiens kvalitet och med detta menar vi att forsknings genomförande är genomskinlig och ger läsaren möjlighet att diskutera samt kritisera texten (Ahrne & Svensson 2015, s. 265). Validitet är begrepp som används i forskningen för att mäta tillförlitlighet (Öhlander 2011, s. 290) och för att öka studiens tillförlitlighet och kvalitet skulle vi ha kunnat utföra samma typ av observationer på barn inom andra avdelningar på samma förskola (Ahrne & Svensson 2015, s. 26). Vi skulle även ha kunnat bidra till dessa kvaliteter genom att även observera barn på andra förskolor och inte bara andra avdelningar. Detta skulle i sin tur kunnat möjliggöra vårt avgränsade fall som vi fokuserade på att överskrida (Ahrne & Svensson 2015, s. 26) då resultaten i vår studie syftar till en specifik förskola och bara till de barn som deltog i vår forskning.

Resultat och analys

Under våra observationer valde vi att följa de barn som lekte i sandlådan. Sammanlagt genomfördes åtta observationer under en tidsperiod som varade en timme och utifrån detta fick vi fram 10 observations exemplar, fyra av vilka vi valde att redogöra här nedan då vi tyckte att dessa observationer svarar bäst på syftet mer vår studie samt dess frågeställningar.

Vårt syfte med vår studie är att undersöka barns sociala interaktion i den fria leken i sandlådan. De observations exemplen som vi har presenterat visar just på barns samspel med varandra inom fri lek i sandlådan, deras användning av materiella och kulturella artefakter i sin lek samt de lärande stunder som kom upp i barns lek med varandra. Alla barns namn i observationerna är fiktiva redan i anteckningarna där barnen benämns efter bokstavsordning, A, B, C, D et cetera. Även barnens ålder är inte något som kommer klargöras.

Resultaten och analysen läggs upp genom att vi först presenterar ett observations exempel för att därefter analyserar exemplet under. Detta upplägg kommer att upprepas genom hela avsnittet.

Exempel 1: Slottet och vulkanen

Det är torsdag morgon en novemberdag, barnen på avdelningen Fjäril har ätit frukt och en del av gruppen är på väg ut på förskolegården. När alla är påklädda går vi ut genom dörren, svänger till höger och vänder oss till grinden som öppnas till den stora förskolegården. Där finns en sandlåda vid fotbollsplanen och en till lite längre bort mellan förrådet och dem fyra gungorna som är avgränsad med staket. Gården på baksidan av förskolan är stor med många höga träd där barnen kan springa mellan och skydda sig från solen.

Det hade regnat mycket över natten och en konsekvens av detta är att gården är blöt samt att det finns små vattenpölar över hela gården. Sanden i dem båda sandlådorna på baksidan är hård då lufttemperaturen är låg.

Pedagogen öppnar förrådet och tar ut några spadar och en regnbågsfärgad vindsnurra. Adam och Bella kommer springande från sandlådan till pedagogen och tar spaden samt vindsnurra från henne.

Adam hoppar tillbaka till sandlådan bredvid gungan och börjar gräva i den hårda sanden.

Han säger "Jag ska göra en vulkan. Jag bor i en vulkan"

Bella som har både en vindsnurra och en spade följer efter Adam "Nej! det är en slott" säger hon och sätter sig och börjar gräva och hålla allt på högen som Adam hade börjat med.

"Nej, nej! Vi ska göra en vulkan inte ett hem." säger Adam och fortsätter gräva. Bella står still och tittar på Adam en stund och tar sedan några steg till andra sidan av sandlådan och börjar gräva för sig själv. Bella sätter sig ner och med ena handen håller hon i vindsnurran och med den andra tar hon spaden och börjar att bygga upp slottet. Hon bankar sanden med spaden och sätter upp vindsnurran på toppen av högen. "Det är mitt. Jag ska ha en flagga också.", säger hon medan hon bankar på sanden runt vindsnurran lite till.

"Jag vill ha ett jätte-stort slott!", säger hon högt för sig själv.

Bella tar ur vindsnurran från högen och lägger på mer sand. Till Bella kommer Peter från fotbollsplanen och sätter sig bredvid. Han klappar på slottet med händerna och börjar sedan gräva med ena handen under slottet och fylla på med sanden runt vindsnurran. Bella vänder sig till Peter och säger: "Det är mitt eget slott!"

Peter slutar. Bella sträcker upp sig och ropar "Här! Färdigt! ... klar, nu slottet är klar!" Bella går några steg åt sidan från slottet och börjar gräva i sanden. "Jag gör ditt hem", säger hon till Peter.

Hon gör ett litet berg och stoppar en pinne på toppen. "Kolla nu."

"Det är mitt hus. Nu är hus klar." ropar Peter med ett leende som målar sig över hela hans ansikte.

Analys 1

I observationen ovanför ser vi två barn, Bella och Adam, som leker med leksaker i sandlådan. I början av observationen har vi pedagogen som tar fram materialet från förrådet vilket attraherar barnens uppmärksamhet. Detta kan vi koppla till artefakter och mediering. Materialet som pedagogen håller i sina händer mer specifik spaden är något som används i förskolans värld för att leka med i sandlådan. Genom att ta fram materialen och ta sig närmare till sandlådan, tolkar vi detta som att pedagogen förmedlar till barnen att materialen är tillgängliga för att använda. Med detta tror vi därför att barnen som ville leka i sandlådan kommer springande när materialet kommer fram som en konsekvens av pedagogens handlande. Barnen använder sig av kroppsspråk som i sin tur också definieras som en artefakt (Hennig & Kirova 2012, s. 226) för att troligen förmedla till pedagogen och sina vänner att "Jag vill också vara här". Utifrån begreppet mediering (Säljö 2014, s. 82) kan vi förstå det Adam förmedlar till Bella språkligt när han säger att han kommer att göra en vulkan som han kommer att bo i indikerar att Adam är fascinerad av vulkaner och gärna vill bo i en. Bella som troligtvis inte förstår Adams fascination med vulkaner och hans vilja att bo i en, vill antagligen att han ska bo med henne i ett slott istället. Detta kan vara på grund av fascination med slott eller för att hon vet att människor bor i hus och slott, inte i vulkaner. När hennes och Adams vilja dock går emot varandra ser det ut som hon väljer att börja bygga sitt eget slott bredvid Adams vulkan. Enligt vår tolkning lär hon sig genom denna interaktion att kompromissa och acceptera att det som hon vill är inte det Adam vill och att det i sin tur är okej.

Båda konstruktionerna ser nästintill identiska ut förutom vindsnurran som ligger på mitten av Bellas byggnad. Detta kan betyda att Bella imiterar Adams sätt att bygga, hon lär sig att bygga på ett annat sätt än det hon kanske är van med. Att imitera är ett sätt barn lär sig (Williams 2006, s. 41). De verkar

observera allt som pågår och ta in information om hur andra personen gör och sedan gör de samma sak själva.

Vi ser hur Bella och Peter använder sig av vindsnurran, pinnen och sanden som sedan utvecklades till en flagga, ett slott, ett hus och en vulkan genom interaktion mellan barn och de materiella redskapen (Jakobsson 2012, s. 154).

I detta samspelet ser vi barnens sociala och intellektuella förmågor. De använder sig av språket för att kommunicera och pratar om vulkan och slott. De lär sig att kompromissa och acceptera andra som de är. De använder sig av material både på ett sätt som de borde använda t.ex. spaden, men också på ett helt nytt sätt med hjälp av sin fantasi t.ex. med vindsnurran som en flagga. Det kan tänkas att en utveckling sker inom den korta stunden som de leker med varandra.

Exempel 2: Vattensnurran

Det är eftermiddag på avdelningen Fjäril. Barnen är indelade i två mindre grupper och en av dessa grupper går ut efter läsvidan till gården som ligger på framsidan av förskolan. Det är fortfarande blött och har börjat duggregna. Det finns även vattenpölar kvar på gården.

Tre av barnen går till närmaste sandlådan med ett tak över. I mitten av sandlådan står ett träbord med fyra plaststolar i olika färger. Alla tre går tillsammans till leksakslådan som är bredvid sandlådan och plockar fram olika former. När var och en av dem har varsin spade och hink, går de tillbaka till bordet och lägger upp allt på det.

Fiona som står på den kortaste sidan av bordet börjar ta av sina vantar "Jag vill inte ha dem!" - säger hon och kastar av först den ena och därefter den andra på bordet. Filippa som står på den långa sidan tittar på Fiona och börjar ta av sina vantar "Jag vill inte ha dem också. Oooo"- medan hon kämpar att dra av sina tjocka vintervantar.

Samtidigt springer Fanny tillbaka till leksakslådan och hämtar en vattensnurra. Hon går tillbaka med den till bordet och lägger en av formerna som hon hade redan hade lagt på bordet under vattensnurran för att därefter hälla ut vatten ur hinken över vattensnurran. Hon pausar en stund för att titta på formen för att se om den är full eller inte.

Filippa tittar på Fanny vad hon gör med vattensnurran och säger med grimas i ansikte: "Jag vill också."

Filippa går till leksakslådan. Fiona följer efter. Båda tar varsin vattensnurra för att därefter gå tillbaka och ställa dem på bordet. Filippa går sedan med sin hink och hämtar vatten från en vattenpöl innan hon går tillbaka till bordet. Hon placerar hinken med vatten på bordet. Efter det ställer hon en tallrik under som Fanny gjorde tidigare, men det går inte att göra det eftersom tallriken är för stor för att få plats under snurran. Filippa tar nästa tallrik och sen en till men dem är också bredare än vattensnurran. Filippa tar den fjärde tallriken som är mycket mindre än de andra som har tillräckligt med plats under snurran. Hon ler.

Fiona pekar på muggen som Fanny hade innan som nu ligger på bordet "Det här vi behöver..." och ställer den under vattensnurran. Hon tar sig till vattenpölen och fyller på hinken med vatten och flyttar tillbaka till bordet för att sätta den bredvid en tallrik. Efter hon har placerat muggen under snurran håller hon vattnet i tills muggen är full. Sedan tar hon en till hink och fyller i det med sand och lägger

tillbaka den framför sig på bordet. Efter det tar hon den andra muggen som hon då fyller med sanden från hinken.

Fiona kommer till Filippa och försöker ta sand ur hinken som Filippa leker med "Jag var först!" säger Filippa och fortsätter med det hon gjorde. Direkt efter lyfter Fiona upp sin vattensnurra med spaden och börjar gå runt i sandlådan. Filippa observerar vad Fiona gör och gör samma sak och följer efter Fiona.

Analys 2

Här har vi tre flickor, Filippa, Fiona och Fanny, som leker i sandlådan med olika material som de har hittat i leksakslådan. Redan från början ser vi att barnen är fokuserad på vad den andra gör och imiterar varandra ofta. Filippa väljer plötsligt att ta av sina vantar när hon ser att Fiona har tagit av hennes. De verkar bli fascinerade av Fannys vattensnurra även om de hade puttad bort det i leksakslådan för att hitta former. De leker tillsammans och det visar de genom att uppmärksamma varandra och göra likadana. Vi tolkar att så fort Filippa och Fiona ser hur intressant vattensnurran kan vara, vill de också leka med en. Deras entusiasm visar att de kanske inte hade lekt med vattensnurran innan eller visste inte hur det funkar men detta var något som de lärde sig genom att leka tillsammans med Fanny som hade använt sig av snurran innan. Detta kan kopplas till den proximala utvecklingszonen (Strandberg 2017, s. 202) eftersom genom sin interaktion med Fanny, lär sig Filippa och Fiona hur man kan använda sig av vattensnurran. Genom att leka med vattensnurran tolkar vi att barnen, utan deras direkt vetskap, utforskar gravitation och kraften som den har. Det ser ut som att de lär sig om naturen, om hur vatten känns och reagerar när den hålls i vatten snurran.

Flickorna använder sig av olika former för att lägga under vattensnurran men vi tycker att när de upplever att vissa av dessa former är för stora för att kunna få plats under snurran. Vi kan tänka att barnen har erfarenheter av att leka med sand former då de använder sig av sand för att fylla i formerna. I detta fallet verkar de veta att formerna kan fyllas i med sand eller i detta fall med vatten vilket i sin tur kan kopplas till det Wallerstedt och Pramling skriver i sin artikel om barns användning av sina erfarenheter inom lek (2012, s. 8). Genom att leka med artefakterna tillsammans kan de nog utforska matematik och lära sig att jämföra storlekar. När Filippa upptäcker att den stora formen inte får plats under snurran byter hon den till formar av mindre och mindre storlek tills hon hittar en som passar. Fiona använder sig av en annan strategi och tar istället muggen som Fanny hade använt alltså muggen som hon troligen visste passar under snurran. När formen och muggen har fått plats under snurran håller flickorna vatten i vattensnurrorna tills de fyller på både formen och muggen. Vi tolkar detta som att de fortsätter med att utforska sin omvärld tillsammans och får en bättre förståelse av den genom lek.

Exempel 3: Lavabollen

Det är senare på morgonen. Barngruppen är ute på den stora gården. Det har precis slutat regna. Gustav kommer från gungan fram till sandlådan som ligger mellan förrådet och gungorna.

Han tittar på Cesar som sitter i sandlådan och gör sandbollar. Han tar tag i sanden och försöker att göra en boll också men den går sönder i hans händer. Han sätter sig bredvid Cesar och tittar ner på hans händer med breda, öppna ögon medans Cesar rullar ännu en sandboll i sina händer.

“Jag vill också” säger Gustav till Cesar med ögonen vända mot Cesars sandboll och försöker själv att göra en sandboll en gång till. Cesar tittar på Gustav och sandbollen som går sönder i Gustavs händer och skakar på huvudet och säger - “Nej, inte så!” Han vänder sig till Gustav och tar lite sand i handen och trycker det ihop mellan händerna - “du ska göra så här och sen så här” Cesar flyttar bollen till andra handen och trycker och plattar ner kanterna tills den blir rund. Han visar bollen till Gustav. Gustav sträcker ut sin hand för att ta bollen från Cesar men den faller sönder när han försöker att ta upp den med en hand. Gustav släpper sanden, ställer sig upp, vänder sin rygg mot Cesar och tar sig ifrån sandlådan mot förrådet. Cesar går upp också och snabbt följer efter honom. “Inte så, ... du måste ta upp den så ...” säger han och börjar visa med sina händer hur Gustav skulle ta bollen istället. “Jag vill inte!” svarar Gustav och vänder sin rygg till Cesar och fortsätter gå därifrån medans Cesar följer efter. De går till fotbollsplanen och sätter sig i den andra sandlådan. [...] Både Gustav och Cesar sitter i sandlådan. Gustav håller en sandboll i händerna - “gjorde du en sandboll till slut” frågar Nika.

“Jag gjorde den!” säger Gustav med ett stort leende som sträcker sig ut på hans ansikte.

Analys 3

Här har vi Gustav och Cesar tillsammans i sandlådan. Gustav verkar bli fascinerade av bollen som Cesar gör i sina händer med sanden och försöker skapa en egen åt sig själv men när han provar det går hans boll sönder. Detta är något som han försöker, enligt vår tolkning, att göra själv men har dock inte förmågan att just göra det på egen hand. Han förmedlar detta till Cesar som har framgångsrikt skapat sin boll genom att säga att han också vill ha en boll. Cesar verkar kunna identifiera vad det är som Gustav gör fel och hjälper honom genom att göra en boll i kombination med att förklara för honom hur han kan skapa sin egen boll med framgång. Proximala utvecklingszonen (Strandberg 2017, s. 202) refererar till att det som en person inte kan göra själv, kan hen göra med hjälp av andra som är mer erfarna.

Vi ser att Gustav fortfarande inte klarar av att göra bollen helt själv men att han i slutändan lyckas med hjälp av Cesar. Genom att observera och imitera det Cesar gör, utvecklar Gustav sina egna förmågor och lär sig något han inte kunde innan. Detta kommer upp igen när Gustav inte kan ta upp bollen ur Cesars hand. Han tar upp bollen på ett sätt som istället resulterar i att bollen förstörs. Cesar börjar förklara igen att för att ha en hel boll i sin hand behöver han ta bollen på ett annat sätt. Nu kan vi inte se i denna observation om han lärde sig att ta i bollen ordentligt i slutändan men genom att få hjälp från andra som är mer erfarna och kunniga kan han lära sig att göra det.

Exempel 4: Bokstäver

I sandlådan mellan förrådet och gungorna sitter Adam med en spade och några bokstavsformer framför sig. “Här är min bokstav, och här är min. Och den här är också min bokstav. Och den här.” - han pekar på alla bokstäver han har hittat som är i hans namn och börjar att trycka in sand i dem. När bokstaven A är fylld han vänder på det och klappar med spaden på baksidan av formen innan han långsamt drar upp formen och avslöjar bokstaven som är skapat av sand innan han börjar att fylla i nästa bokstaven - D.

Plötsligt slutar Pontus att gunga på gungorna bredvid sandlådan och kliver av. Han tar sig till staketet som mellan gungorna och sandlådan för att titta på det som Adam gör. En stund senare hoppar han över staketet, kommer springande till Adam och pekar på bokstaven som ligger utanför formen i

sanden. "Hur målar du så där?" frågar Pontus. "Vad?" Adam svarar och pausar med hans arbete att fylla i formarna med sand. "Hur målar du så där?" Pontus upprepar sin fråga och pekar på bokstaven i sanden igen. "Ah, jag ligger sand i och trycker bara" säger Adam och lägger lite sand i nästa A bokstaven och trycker i sanden med sina händer. "Får jag också vara med?" frågar Pontus. Adam nickar med huvudet och säger "Men har du ditt namn? Jag har alla i mitt namn." Pontus tittar på bokstäverna framför Adam, skakar på huvudet och springer till andra sidan av sandlådan där alla bokstäver ligger i en låda.

"Jag har bokstav A i namn" säger Adam medan han fyller klart bokstaven A med sand.

Pontus letar igenom bokstäverna och tar upp några bokstäver, tittar på dem och ligger därefter tillbaka dem igen. Han vänder sig till Adam "Jag hittar inte min bokstav"- säger Pontus högt.

Adam tittar upp från det han gör "Jag har alla mina bokstäver!" säger han och börjar fylla i det sista bokstaven.

Analys 4

I exemplet ovanför har vi Adam som sitter i sandlådan och skriver sitt namn med bokstavsformer i sanden. Bokstavsformer i denna situation är de artefakter som Adam engagerar sig med. Han går in i en interaktion med bokstavsformer som förmodligen utmanar hans pågående utveckling och intellektuella förmåga då han är tvungen att försöka komma ihåg vilka bokstäver han har i sitt namn och hur dessa bokstäver ser ut. Bokstäverna är i sin tur kopplade till en annan artefakt (Hennig & Kirova 2012, s. 226), språket. Med hjälp av bokstäverna framgår det att Adam verkar förstå hur hans namn skrivs. Både hans namn och bokstavsformerna är något som är skapade av människor för att underlätta vår förståelse av omvärlden och namn i sin tur underlättar identifieringen av olika individer. Bokstavsformerna möjliggör därför lärandet av språket genom leken.

Vi tolkar att Adams lek med bokstavsformerna fångar Pontus uppmärksamhet vilket i sin tur drar honom till sandlådan där Adam befinner sig. Pontus använder sig av sitt språk för att förstå hur Adam gör det han gör i sanden. Även om det tar en stund för honom meddelar han det som han vill ha sagt till Adam vilket leder till att han får det svaret som han troligen behöver ha för att kunna få delta i aktiviteten tillsammans med Adam. Detta går att förstå genom begreppet proximala utvecklingszonen inom sociokulturella teorin (Strandberg 2017, s. 202). Pontus frågar Adam hur han har skrivit sitt namn av sanden vilket indikerar att han eventuellt inte vet hur man kan använda sig av sandformer i sandlådan. Detta är dock något som han därefter lär sig genom sitt samspel med Adam. Pontus med hjälp av Adam lär sig alltså att göra något som han kanske inte skulle ha kunnat lära sig av sig själv.

För att barnen ska kunna använda sig av formerna i leken som går ut på att skriva sitt namn, behöver de ha en förståelse av det skrivna språket och dess bokstäver. Vi ser att Pontus letar igenom bokstäverna i lådan men att han inte verkar vara intresserad i bokstäverna som han väl hittar. Detta kan vara på grund av att han vet hur hans namn ser ut och därmed har en förståelse för vilka bokstäver han behöver för att kunna leka med sitt namn.

Utifrån begreppet mediering (Säljö 2014, s. 82) kan vi titta på den språkliga innovationen av namn. Utan namn skulle det vara svårt för alla som bodde i världen att kunna kommunicera med varandra. Hur skulle vi veta om någon försökte fånga vår uppmärksamhet när vi var ute på gatan? I vårt dagliga liv använder vi oss av namn för att få uppmärksamheten av en person eller ge uppmärksamhet till ett

objekt vilket underlättar många aspekter av det vardagliga livet. Pontus och Adam i observationen, medvetet eller omedvetet, försöker tolka sin omvärld. Deras namn är det första steget i att kunna använda det skrivna språket för att kunna förstå det som är i deras omgivning och världen de lever i.

Sammanfattningsvis använder barnen sig av sina tidigare erfarenheter under deras lek (Wallerstedt & Pramling 2012, s. 12), Adam och Pontus använde sig av sina erfarenheter med bokstäver för att leka i sandlådan, Bella utifrån sina erfarenheter visste att människor bor i ett hus eller ett slott och hon ville att Adam skulle lyssna på henne och inte bygga en vulkan för att bo i. De hamnar dock även i nya situationer där de bemöter en situation som de inte har gjort innan vilket skapar en lärande miljö där barnen lär sig av varandra och utvecklar sig själva på olika sätt som McClintic & Petty förklarar i sin artikel om olika förmågor som barn utvecklar inom lek (2015, s. 28). Som vi kunde observera med Filippa och Fiona, undersökte de sin omvärld, gravitation, vatten och sand bara för att de upptäckte vattensurran genom sin interaktion med Fanny. Gustav lärde sig att trycka ihop sand mellan sina händer och kontrollera hur mycket styrka han ska använda sig av för att trycket inte ska förstöra bollen som han strävade efter att skapa. Pontus fick veta att han kan använda sig av formarna för att skriva sitt namn i sanden.

Barn närmar sig varandra och använder sig av språket för att ställa frågor kring det de är intresserade av, de imiterar varandra varav de får möjligheten att lära sig något nytt.

Diskussion

Vårt syfte i denna studie var att observera hur barn interagerar med varandra i sandlådan och hur deras interaktion påverkar deras lärande samt om artefakter som barnen hade i sin närhet påverkade interaktionen och deras lärande på något sätt. Barn lär sig inte bara under planerade aktiviteter utan lärande sker hela tiden menar Wallerstedt & Pramling (2012, s. 13) och detta ville vi framhäva genom vår studie.

Sociala samspel utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Utifrån resultatet av våra presenterade observationer i relation till tidigare forskning som tagits upp, synliggörs att studiens mönster stämmer till stor del överens med vad annan forskning inom detta fält har kommit fram till. Inom studien ville vi få svar på hur barnen använde artefakter och det vi kom fram till kan i sin tur delas upp i två kategorier; kulturella artefakter samt fysiska artefakter. De kulturella redskap som vi betraktade under våra observationer var exempelvis hur Filippa, Fiona och Fanny inte använde sig mycket av det verbala språket utan de kommunicerade genom att använda ögonkontakt, gester och leenden (Engdahl 2011, ss. 73–74) samt att de förmedlade det som de

behövde genom denna form av interaktion mellan varandra. De pekar mot det material som de vill använda och ler när deras vilja går igenom.

Språket och bokstäverna fångade både Adam och Pontus uppmärksamhet vilket resulterade i att de fick möjligheten att utforska hur de kan skriva sina namn som utifrån ett lärandeperspektiv presenterar lek där barn lär sig kontinuerligt och där de i leken även upprepar det som de har lärt sig sen tidigare (Wallerstedt & Pramling 2012, s. 12).

Både kulturella redskap som språket och materiella redskap, påverkar barns lek och deras agerande i lek. Ett exempel på användning av de fysiska redskapen som vi fick syn på var vattensnurren som öppnade en ny dörr för både Filippa och Fiona som de efter denna lek, kunde undersöka sin omvärld genom. De blev introducerad till ett samspel med Fanny som tillsammans med Filippa och Fiona, undersökte sin omvärld.

Vår andra frågeställning i denna studie berörde barns samspel med varandra i sandlådan. Enligt *Social competence at the playground: preschoolers during recess* (Veiga et al. 2017, s. 2) leker barnen 4 olika typer av lek: "fantasy play", "roleplay", "exercise play" och "rough-and-tumble play" men under vår tid i förskolan såg vi främst bara en typ av lek och detta var "fantasy play". Barnen använde sig till den större delen av sin fantasi för att leka med varandra i sandlådan genom att till exempel använda fysiska redskap på ett sätt som de annars inte används, exempelvis hur Bella använde vindsnurren som en flagga med hjälp av sin fantasi. Detta förstärker det Veiga et al. (2017, s. 2) skriver om i sin artikel, att barn använder sin fantasi för att transformera ett objekt till något annat. Bella och Adam transformerar sand till en vulkan samt ett slott. Även om deras utseende från en utomståendes perspektiv, är helt identisk förmedlar de till varandra att deras respektive bygge faktiskt är ett slott och en vulkan. Låtsaslekar och fantasi ger barnen möjlighet att få fram deras vilja och genom sådana lekar barnen utvecklar barnet därmed sin förståelse för andra samt förmågan att kunna kommunicera med varandra (Veiga et al. 2017, s. 3).

Sista frågeställning som vi ville finna ett svar för var hur barns sociala samspel kan förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Barn hamnar i nya situationer där de behöver bemöta en situation som de inte har varit med om sen tidigare och detta skapar en form av en lärande miljö där barn lär av varandra samt kan utveckla sig själva och sina egna förmågor på olika sätt. McClintic & Petty skriver i sin artikel om de olika förmågorna som barn utvecklar just inom leken (2015, s. 28). Fiona och Filippa utforskade exempelvis vatten och gravitation genom att samspela med Fanny då de blev introducerade till vattensnurren. Ett annat exempel kan vara Adam och Pontus som lekte med bokstäver och försökte därefter skapa sina namn med hjälp av dessa i sanden. Bella och Adam som kan lära sig socialt samspel av att interagera med varandra. Detta kan anses vara ett motargument mot Veiga et al. (2017, s. 10) som anser att "fantasy play" inte har en korrelation när det kommer till social kompetens. Vidare skriver Miranda et al. (2017, s. 533) i sin text att generellt sett när vi ser på "idrottsaktiviteter", ser vi förskolans gård och sandlådan som potential för barns lärande och utveckling. Detta betyder att olika typer av lekar inte är fria från lärandet utan att detta är något som sker kontinuerligt hela tiden. I studien av Storli och Hansen Sandster (2019, s. 73) visade resultatet av studien som gjordes, att denna typ av lek i själva verket bidrar till barns positiva välbefinnande samt engagemang. I studiens resultat visade det sig även att det finns en negativ korrelation mellan icke-lekandet och barnens välbefinnande vilket i sin tur ledde till slutsatsen där man ansåg att barns mående var bättre vid engagemang i olika typer av lek.

Sammanfattningsvis kommunicerar barn med varandra och utforskar sin omvärld genom att använda sig av kulturella redskap som språk och kroppsspråk samt använda sig av materiella redskap som exempelvis hinkar och vattensnuror. De lär sig hela tiden genom att leka med varandra samt leka med de artefakter som de kommer fram till och detta behöver i sin tur inte vara just inomhus eller inom ramar av en planerad lek utan lärandet sker hela tiden med barnen, det handlar bara om att öppna ögonen och titta noggrant.

Betydelse för praktiken och professionen

I denna studie har vi utgått från vetenskapliga artiklar som var peer-reviewed. Vi har utgått från dessa artiklars forskningar samt resultat för att tillsammans med våra egna undersökningar, svara på våra frågeställningar och därefter komma fram till våra egna slutsatser för att utveckla på den forskning som redan fanns kring ämnet. Vi tycker att lek är en viktig del av barnens vardag och därför borde det alltid ses som något som har ett värde. Barn lär sig och utvecklas mycket inom leken och därför ska miljön vara tillgänglig för alla barn och inspirera dem att samspela samt att undersöka omvärlden och stödja barnens utveckling, lärande, lek samt kommunikation (Lpfö 18 2018, s. 7). Vi tycker att det är viktigt att även pedagogerna ser detta värdet. Barn spenderar mycket av sin tid utomhus i lek som inte är bestämd av pedagogerna och detta var dessutom tid som pedagogerna såg som bara lek och inte ens ett lärande moment (McClintic & Petty 2015, s. 38; Miranda et al. 2017, s. 533). Med detta ville vi därför dra fokuset till fri lek för att visa att lek inte behöver vara styrd eller planerad för att vara ett lärande moment och bara för att det räknas som en lek betyder det inte att leken i sig inte har något värde. Det handlar om att kunna stolt säga att barn har lek hela dagen och även kunna förklara varför detta är en positiv sak när vårdnadshavarna frågar "Har ni bara lekt idag?".

“Lek ska ha en central plats i utbildningen. Ett förhållningssätt hos alla som ingår i arbetslaget och en miljö som uppmuntrar till lek bekräftar lekens betydelse för barnens utveckling, lärande och välbefinnande” (Lpfö 18 2018, s. 8).

Vidare forskning

Det finns väldigt många olika sätt vi kan fortsätta med att forska vidare kring barns interaktion inom fria leken i sandlådan. Det skulle vara intressant att se bland annat hur det ser ut på andra förskolor och om det finns några skillnader jämfört med det vi kom fram till i denna studien. Att se vilken roll pedagogerna spelar i barns lärande utomhus och hur planerad lek kan samarbeta med fri lek för barns lärande är även något som skulle vara intressant att fortsätta att studera.

Barns ålder är också något som vi inte undersökte i denna studien vilket kan ha en påverkan när det kommer till barns samspel i sandlådan.

Forskningen kan även sträckas ut till andra delar av förskolegården för att se hur andra miljöer på gården kan påverka barnens lärande i ett socialt sammanhang.

Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber, ss. 8-16.
- Dinkel, D., Snyder, K., Patterson, T., Warehime, S., Kuhn, M. & Wisneski, D. (2019). An exploration of infant and toddler unstructured outdoor play, *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), ss. 257-271. doi:10.1080/1350293X.2019.1579550
- Elm Fristorp, A. & Lindstrand, F. (2012). *Design för lärande i förskolan*. Stockholm: Norstedts.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Diss. Stockholm: Stockholm University. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-52643>
- Gjems, U. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hennig, K. and Kirova, A. (2012) 'The Role of Cultural Artefacts in Play as Tools to Mediate Learning in an Intercultural Preschool Programme', *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), pp. 226–241. doi:[10.2304/ciec.2012.13.3.226](https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.226)
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: lärande som begreppsmässig precisering och koordinering' (2012) *Pedagogisk forskning*, 17(2–4), ss. 152–170. url:<http://hdl.handle.net/2043/15890>
- Karlsson, M. (2014). Perspektiv på förskolan i examensarbeten. I Löfdahl, A., Franzér, K. & Hjalmarsson (red.) *Förskollärarens metod- och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, ss. 12–21.
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber, ss. 93–113.
- Lpfö 18 (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm. Skolverket.
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt. I Löfdahl, A., Franzér, K. & Hjalmarsson (red.) *Förskollärarens metod- och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, ss. 32-43.
- McClintic, S. & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), ss. 24–43. doi:[10.1080/10901027.2014.997844](https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844)

Miranda, N., Larrea, I., Muela, A. & Barandiaran, A. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment, *Early Education and Development*, 28(5), ss. 525-540. doi: 10.1080/10409289.2016.1250550

Pripp, O. (2011). Reflektion och etik. I Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.) *Etnografiskt fältarbete*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur, ss. 65–84

Pripp, O. & Öhlander, M. (2011). Observation. I Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.) *Etnografisk fältarbete*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur, ss. 113–145.

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2010). *Förskolan - arena för barns lärande*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Storli, R. & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International journal of play*, (1), p. 65. doi:[10.1080/21594937.2019.1580338](https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338)

Strandberg, L (2017). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber, ss. 17–31.

Svensson, P. (2015). Teorins roll i kvalitativ forskning. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber, ss. 208–219.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Veiga, G., De leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J., Knobbe, A., Neto, C. & Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess, *Infant and child development*, 26(1). doi: 10.1002/icd.1957

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos: Göteborg.

Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*, (1), p. 5. url: <https://gup.ub.gu.se/publication/157651>

Williams, Pia (2006). *När barn lär av varandra: samlärande i praktiken*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Bilaga 1

Stockholm 7/11–2019

Hej Föräldrar på XXX Förskola!

Vi är studenter på Barn- och Ungdomsvetenskapliga Institutionen, avdelningen för förskollärarytbildning och förskoleforskning vid Stockholms universitet. Inom ramen för vår sista och avslutande kurs på förskollärarytbildningen ska vi skriva ett examensarbete. Vår studie kommer handla om att observera barnen när de leker i sandlådan och diskutera deras lek utifrån ett läradeperspektiv.

För att samla in material till arbetet skulle vi vilja närvara i verksamheten vid förskolan under tiden 21/11 – 22/11. Vid dessa tillfällen vill vi observera barns sociala interaktioner med varandra med hjälp av anteckningar.

Ett självständigt arbete är reglerat av regler om tystnadsplikt, dataskyddsförordningen (GDPR) samt Vetenskapsrådets skrift om God Forskningssed. Detta innebär exempelvis att barnets, familjens, personalens och förskolans identitet inte får avslöjas och att fullständig konfidentialitet gäller. Allt insamlat material kommer därmed att avidentifieras och inga listor/register över personuppgifter kommer att upprättas. Det dokumenterade materialet får endast användas för vår egen bearbetning och analys samt sammanställas i en uppsats. Materialet kommer att förstöras efter att uppsatsen är godkänd. Uppsatsen kommer att publiceras digitalt.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för ert barns medverkande i studien. All medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Samtycker ni till studien så skriver ni under bifogad blankett. Om ni accepterar kommer barnen också att bli informerade om arbetet och får möjlighet att besluta om sitt eget deltagande. En förutsättning för barnens medverkan är att ni samtycker till studien. Om ni tackar ja till medverkan, men barnen säger nej så kommer barnens beslut att respekteras.

Önskar ni ytterligare information är ni välkomna att kontakta oss studenter eller vår handledare vid Stockholms universitet.

Vänliga hälsningar Nika & Dominika

Studentens namn: Nika Sabri
Tel.nr: xxx
Mailadress: xxx

Studentens namn: Dominika Klich Olszowka
Tel.nr: xxx
Mailadress: xxx

Handledarens namn Mirjam Hagström
Stockholms Universitet
Barn och Ungdomsvetenskapliga Institutionen
106 91 Stockholm
Telefon: xxx
Mailadress: xxx

Förfrågan om samtycke till medverkan i studie. Återlämnas ifylld till förskollärarna i XXX innan den 13/11. Om du/ni inte samtycker till medverkan är det bara att bortse från detta brev.

Jag/Vi MEDGER att mitt/vårt barn deltar i studien.

Barnets namn

.....
.....

Vårdnadshavares

namnunderskrift/er.....

....

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**