Beteckning: _____

HÖGSKOLAN
I GÄVLE

Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi

Sex pedagogers tankar kring leksakers betydelse

En jämförelse av leksaksinnehavet i en traditionell förskola och i en Montessoriförskola

Brita Olsson & Karin Steorn
December 2008

C-Uppsats
Pedagogik C

Lärarprogrammet
Examinator: Eva Siljehag/Peter Gill
Handledare: Daniel Pettersson

Förord

Vi vill börja med att tacka Daniel för den handledning du gett och förståelse för att vara lärarstudent och skriva examensarbete. Ett stort tack till de två förskolorna och pedagogerna som ställde upp i denna studie, utan er hade den inte gått att genomföra. Våra kära familjer och Emil vill vi tacka för all den uppmuntran och stöttning ni gett på alla de vis. Vid de tillfällen vi träffats har ni gett oss massor av energi, glädje och kärlek vilket för oss har varit ovärderligt. Till alla våra vänner…nu har vi tid för er igen.

Sist, men inte minst, vill vi tacka varandra för alla stunder vi haft under denna tid, de har varit tuffa men givande och framförallt roliga. Under både testunder och skrivstunder har telepatin flödat och vi har fyllt i varandras meningar och skrattat hjärtligt. Här är vår uppsats… Varsågoda!

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att jämföra leksaksinnehavet på en traditionell förskola och en Montessoriförskola samt belysa pedagogers tankar kring leksaker och leksakers betydelse i förskolan. För att uppnå syftet gjordes en jämförelse på de båda förskolorna av följande fyra leksakskategorier; bordsspel, leksaksdjur, utrustning för rollek och dockor, samt utfördes kvalitativa forskningsintervjuer med sex pedagoger. Det resultat som framkom av dessa metoder visade att det fanns skillnader i leksaksinnehaven och i hur pedagogerna tänkte kring betydelserna av leksaker. Pedagogernas skilda tankar kring leksakernas betydelse visade sig bottna i deras pedagogiska förhållningssätt till leksakerna. Detta resulterade i olika hanteringssätt av leksakerna i förskoleverksamheterna. Studien antar ett sociokulturellt perspektiv där en central del är att se leksaker som förmedlande redskap vilket kan kopplas till pedagogernas tankar kring leksakernas betydelse.

Nyckelord: Leksaker, leksakers betydelse, Montessoriförskola, traditionell förskola.

Innehållsförteckning

1 Introduktion 6

2 Bakgrund 7

2.1 Förskolans historia 7

2.2 Montessoripedagogikens historia 9

2.3 Tidigare forskning 10

2.3.1 Vilka faktorer styr leksakskulturen i förskolan? 10

2.3.2 Leksakers betydelse för lek, lärande och social interaktion 12

2.3.3 Populärkulturella leksaker 15

2.3.4 Leksaker ur ett genusperspektiv 16

2.4 Teoretiskt perspektiv 19

3 Syfte 20

3.1 Frågeställningar 20

4 Metodbeskrivning 21

4.1 Litteratursökning 21

4.2 Genomförande av jämförelsen 21

4.3 Undersökningsgrupp 22

4.4 Genomförande av kvalitativa forskningsintervjuer 22

4.5 Etiska överväganden 22

5 Resultatbeskrivning 24

5.1 Jämförelse av leksaksinnehav 24

5.1.1 Förtydligande av jämförelsediagrammet 24

5.2 Sammanställning av intervjuer på TF 25

5.2.1 Pedagogers och barns påverkan av leksaksinnehavet 25

5.2.2 Tankar kring begreppet pedagogiska leksaker 25

5.2.3 Bordsspel 26

5.2.4 Leksaksdjur 26

5.2.5 Utrustning för rollek 26
5.2.6 Dockor och genusperspektiv 27
5.3 Sammanställning av intervjuer på MF 28
5.3.1 Pedagogers och barns påverkan av leksaksinnehavet 28
5.3.2 Tankar kring begreppet pedagogiska leksaker 28
5.3.3 Bordsspel 29
5.3.4 Leksaksdjur 29
5.3.5 Utrustning för rollek 29
5.3.6 Dockor och genusperspektiv 30
5.4. Analys av intervjuerna 30
6 Diskussion 33
6.1 Pedagogers och barns påverkan av leksaksinnehavet 33
6.2 Tankar kring begreppet pedagogiska leksaker 34
6.3 Bordsspel 35
6.4 Leksaksdjur 36
6.5 Utrustning för rollek 37
6.6 Dockor och genusperspektiv 38
6.7 Kritisk granskning 40
6.8 Fortsatt forskning 40
Referenser 42
Bilaga 1
Bilaga 2

1 Introduktion

I den samhällsdebatt som råder kring leksaker idag, möts vi av artiklar vilka handlar om leksaker som är farliga för barn. Det kan till exempel handla om leksaker som är skadliga i fysisk mening eller giftiga och därmed ohälsosamma. Ingenstans i dagstidningar kan vi läsa om leksaker och deras betydelse för barns utveckling. Detta är för oss märkligt då många barn kommer i kontakt med leksaker dagligen, enligt Nelson & Nilsson (2002) har ett 3-årigt svenskt barn i genomsnitt 536 leksaker hemma. Av dessa leksaker hamnar vissa på förskolan och vissa är med i form av tankar och berättelser som barnen har kring dessa. Detta kan liknas vid vad läroplanen för förskolan, *Lpfö 98* (2006) säger om att pedagoger ska ta till vara på barns erfarenhetsvärld. Därmed bör pedagoger i förskolan enligt oss ha någon form av kunskap om leksaker. Under vår lärarutbildning har många ämnen berörts men vi har aldrig gått in närmare på leksaker i förskoleverksamheten. En anledning till detta kan vara att *Lpfö 98* (2006) inte nämner leksaker och ändå har vi, under de perioder vi haft verksamhetsförlagd utbildning, stött på fler leksaker än barn. Då många barn omges av ett stort antal leksaker både i hemmet och i förskolan borde deras betydelse granskas betydligt mer i samhällsdebatten och i den vetenskapliga forskningen än vad som görs idag. Den vetenskapliga forskningen som finns inom detta område visade på ett begränsat material då vi gjorde litteratursökning inför denna studie. Detta tyder på ett outforskat ämnesområde som enligt oss kräver mer uppmärksamhet och därför väljer vi att utföra denna studie.

Då vi har vissa förkunskaper om att Montessoripedagogiken har ett speciellt material, antar vi att det kan finnas skillnader i hur pedagoger på en traditionell förskola[1] och på en Montessoriförskola[2] ser på leksaker och deras betydelse. Därför väljer vi att göra denna jämförelse.

[1] Med en traditionell förskola avser vi en förskola som ej har en speciell inriktning.
[2] Förskola med inriktning på Montessoripedagogik. Se avsnitt 2.3.

2 Bakgrund

I följande avsnitt redogörs förskolans och Montessoripedagogikens historik, tidigare forskning och teoretiskt perspektiv.

2.1 Förskolans historia

På 1800-talet skedde en förändring i Sverige då flertalet människor flyttade till städer där industrierna fanns. Det skedde då också en förändring inom familjesituationen eftersom kvinnorna började få jobb och tillsynen av barnen då försvann. I och med detta uppehöll sig barnen sysslolösa på gatorna och blev därmed klassade som ett problem i samhället. Den debatt som följde handlade om hur samhället skulle gå till väga för att uppfostra barnen. Influerade av andra länder skapade Sverige institutioner så som daghem, fosterhem, småbarnsskola, barnkrubba och barnasyl. En man vid namn Friedrich Fröbel, som studerat barnomsorg i Tyskland, var dock kritisk till dessa institutioner då deras syfte till stor del handlade om förvaring av barn. Han såg barnens möjligheter att utvecklas till tänkande och handlande varelser vilket skulle ske inom en institution kallad kindergarten, det vill säga barnträdgård. Dessa barnträdgårdars verksamheter genomsyrades av sång, musik, naturupplevelser, berättelser, bild och framförallt lek (Simmons-Christenson, 1997; Tallberg Broman, 1995; Westberg 2008). Det som kom att bli Fröbels främsta kännetecken blev dock de sex lekgåvorna, som numrerades efter barnets tänkta förmåga att leka med dem. Den första gåvan var en tygboll den andra var ett klot, kub och cylinder och de fyra sista var en utveckling av kuben eller cylindern. Fröbel utökade lekgåvorna med extra material såsom papper, pinnar och stenar som skulle syfta till att ge kännedom om ytor, linjer och punkter. De geometriska formerna på dessa syftade till att belysa delar, helhet och abstrakta begrepp för barnen, men blev också en naturlig leksak i den fria leken (Simmons-Christenson, 1997).

Samtidigt som barnträdgårdarna expanderade var barnkrubborna fortfarande vanligt förekommande som barninstitution ända fram till mitten av 1900-talet. Då personalen oftast saknade pedagogisk utbildning i barnkrubborna började de utbildade barnträdgårdslärarinnorna söka sig till dessa för att pådriva en pedagogisk förändring inom verksamheten. Det var framförallt kvinnor som var drivande i denna rörelse vilka kom att få stor betydelse för Sveriges nytänkande inom pedagogisk utbildning. Den utbildning som startades upp på 1900-talet kallades seminarier och var till en början fyra månader lång men hade år 1924 utvecklats till en tvåårig utbildning. Efter avslutad utbildning var kvinnorna

behöriga kindergartenlärarinnor eller barnskötare. De ledande personerna inom uppstartandet av dessa utbildningar var Anna Eklund[3] och systrarna Ellen och Maria Moberg[4]. Det fanns dock vissa som var kritiska till fröbelpedagogiken och det var bland andra Carin Ulin[5] som var med och startade upp ett nytt seminarium där det fanns ett vetenskapligt centrum samt en vidareutbildning för barnträdgårdslärarinnor i barnpsykologi (Simmons-Christenson, 1997; Tallberg Broman, 1995; Westberg, 2008). Då Ulin ville främja barns utveckling konstruerade hon ett material vilket kallades Ulin-materialet. I materialet, som var av stigande svårighetsgrad, ingick olika uppsättningar av färg- form- och räknespel. Syftet med materialet var att det skulle locka barn, från 2-7 år, till lek, uthållighetsträning, finmotorik, begreppsbildning och intellektuell utveckling. Personalen observerar hur barnen arbetar med materialet och hur barnen urskiljer färg och form samt vilken instruktionsförmåga de har (Simmons-Christenson, 1997).

Alva Myrdal[6] var även hon en kritiker till fröbelpedagogiken då hon ansåg att den var gammalmodig och saknade inflytande av samtida pedagoger t ex Montessori (se avsnitt 2.3). Genom ett modernare tankesätt där ord som självständighet, social medvetenhet, fritt skapande och individualitet var centrala, ville hon förändra utbildningen mot ett socialpedagogiskt perspektiv. Hon ville dock inte avskaffa barnträdgårdarna utan aktualisera dess pedagogik genom att arbeta under friare former och friare uppfostran. Myrdal var engagerad inom både barnomsorg och politik och hade därmed stor inverkan på förskoledebatten parterna emellan genom att till exempel vara ledamot i den statliga kommitté som 1946 tillsattes för att utreda förskolefrågor. De utarbetade en handbok som var användbar för barnträdgårdslärarinnor i barninstitutioner, då den tog upp olika problemområden i ämnet. Den bidrog även till att samhället uppmärksammade förskolans värde vilket medförde en förändrad syn hos barnträdgårdslärarinnorna som då ville byta yrkesbenämning till förskollärare. Under flera år fortsätter debatten, flera utredningar utförs och förskollärarutbildningen förstatligas. År 1968 tillsätts en barnstugeutredning för att utforma innehållet i förskolans pedagogiska verksamhet. Denna utredning diskuterade målsättningar och riktlinjer som fick stor betydelse för utvecklingen av förskolan och förskollärarutbildningen (Simmons-Christenson, 1997; Tallberg Broman, 1995). Trots viss

[3] (1872-1942) Anses vara den som startade den första barnträdgården i Sverige (SOU 1997:21).
[4] Ellen Moberg (1874-1955) och Maria Moberg (1877-1948) startade upp den första folkbarnträdgården (SOU 1997:21).
[5] (1886-1971) Startade upp det Pedagogiska institutet i Stockholm (SOU 1997:21).
[6] (1902-1986) Startade det socialpedagogiska Seminariet i Stockholm och var socialdemokratiskt politiker och diplomat (Simmons-Christenson, 1987).

kritik från olika håll, ställde sig riksdagen bakom utredningen och genomförde år 1975 en lag om allmän förskoleverksamhet och genom detta blev förskolepedagogiken ett begrepp som kom att ingå i allmänhetens kännedom. Dessutom kom beteckningen förskola att användas generellt för Sveriges barninstitutioner med barn mellan 1-6 år. Under 80-talet utvecklades och tydliggjordes förskolans mål, riktlinjer och normer i en arbetsplan och en möjlig läroplan diskuteras. År 1996 integrerades förskola och skola då de båda löd under skolverket och det planerades att föra samman skolans läroplan och förskolans arbetsplan (Simmons-Christenson, 1997). Förskolans läroplan som trädde i kraft 1998, *Lpfö 98* (2006) är den som är aktuell även idag.

2.2 Montessoripedagogikens historia

I Italien föddes år 1870 en kvinna med namnet Maria Montessori som senare kom att bli den första kvinnliga läkaren i Italien. Psykiatri var Montessoris första område och det var där intresset för utvecklingsstörda barns intellekt väcktes. Då dessa barn inte fick någon stimulans utvecklade Montessori ett undervisningsmaterial som var inspirerat av två franska läkares tidigare verk, och började utföra experiment som visade sig vara framgångsrika för barnens mentala uppvaknande. Detta resultat grundade Montessoris teori om att undervisningsmaterialet skulle uppnå liknande effekt på icke utvecklingsstörda barn. År 1907 fick Montessori tillfälle att pröva sin teori då hon öppnade ett daghem i Rom, som fick namnet Barnens hus för fattiga barn i 3-6 års ålder, vilket visade sig vara framgångsrikt. Att barnen självständigt fick välja vilket material och arbetstiden för detta var en stor del av verksamheten vilket ledde till att barnen utvecklade en spontan nyfikenhet för arbetet. Denna iakttagelse blev Montessoris främsta lärdom då den spontana nyfikenheten resulterade i en bra koncentrations- och upprepningsförmåga hos barnen. Framgången med Barnens hus blev uppmärksammat både nationellt och internationellt och ledde till att institutioner av samma sort öppnades och Montessori var delaktig i utbildningen av lärare i dennes pedagogiska metoder (Hanson, 1977; Montessori 1998). Montessoripedagogiken spreds även i svenska barnträdgårdar och blev uppskattad för dess material men även kritiserad för vissa delar. Bland annat synen på barnen som tycktes vara alltför vetenskaplig, det individuella arbetssättet som inte skapar samarbetsmöjligheter och de höga förväntningarna på barnens initiativförmåga inför undervisningsmaterialet vilket begränsar det fria fantasiutrymmet. Detta skiljde sig från den samtida Fröbelpedagogiken som betonar betydelsen av samarbetet mellan barnen och deras fantasi (Simmons-Christenson, 1997; Westberg 2008).

Inom Montessoripedagogiken är miljö, material och lärare av stor betydelse för att barnen ska utveckla olika förmågor. Miljön skall inbjuda till meningsfull sysselsättning genom att material och leksaker placeras tillgängligt för barnen. Hyllor och skåp som används i lokalerna bör därmed vara anpassade efter barnens storlek för att uppnå detta. För att skapa ordning har varje föremål sin speciella plats och samtidigt krävs det att föremålen används av barnen för att få finnas framme. Bord och stolar skall vara rörliga och utan svårighet kunna flyttas av barnen vilket stärker deras frihet samt blir barnen medvetna om sina kroppsrörelser då möblerna kan välta vid oförsiktighet. Materialet, som är åldersindelat, måste föregås av en genomgång av pedagogen om hur det skall användas för att det skall uppnå sitt särskilda syfte vilket är barns utveckling i olika förmågor. Den första förmågan barnen tränas i är att öva upp ett sinne i taget vilket görs genom att isolera de andra sinnena så gott de går. Arbetet kräver stillhet och tystnad för att skapa koncentrationsförmåga. Exempel på andra förmågor som barnen tränas i är räkning, läsning, skrivning, bild, musik och det praktiska vardagslivets övningar såsom att knäppa knappar och dra igen en dragkedja. Barnen ska självständigt arbeta med materialet men inte leka fritt med det då det inte är menat för social interaktion. Tyngdpunkten i övningarna ligger nämligen i att bli en självständig individ men det finns även inslag av sociala övningar. Lärarens viktigaste uppdrag inom Montessoripedagogiken är att fungera som en förbindelse mellan barnen och materialet. Det fordrar således att läraren är väl insatt i materialet och är medveten om vilka svårigheter som kan uppkomma. I och med detta blir det enklare för läraren att veta vilket material denne ska introducera för barn i en viss ålder. Läraren har även till uppgift att hålla materialet uppdaterat och i bra skick samt bevara ordningen bland barnen (Hanson, 1977; Montessori, 1998).

2.3 Tidigare forskning

Denna text delas upp i flera stycken för att angripa forskningens olika perspektiv gentemot leksaker i förskolan.

2.3.1 Vilka faktorer styr leksakskulturen i förskolan?

Leksakskulturen i västvärlden har under de senaste årtiondena utvecklats och skapat en stor marknad för leksaksindustrin. Detta har öppnat upp för medias påverkan att genom till exempel TV, film och tidningar marknadsföra leksaker till barnfamiljer, barninstitutioner och framförallt barnen (Almqvist 1991, 1994; Kline 1993; Nelson & Nilsson 2002).

Leksakskatalogerna har en stor påverkan på barn då de skickas ut gratis till hushållen och samtidigt finns tillgängliga på förskolan och når på detta sätt många barn. Genom deras stora utbud av leksaker skapar de drömmar och fantasier hos barnen som synliggörs för pedagoger i förskolan (Fast, 2007). För föräldrarna blir detta påtagligt genom barnens habegär som kan skapa press att tillfredställa detta via konsumtion. I leksaksreklamerna syns konstant etablerade varumärken vilka barnen uppfattar i tidig ålder och detta är en väl utstuderad strategi från företagens sida. På detta sätt manipuleras barnen av företagen till en tro att de behöver leksaker av ett speciellt varumärke som till exempel Byggare Bobs bil eller en Barbie-docka. En leksaksbil eller docka räcker inte i detta fall då barnen är präglade av detta varumärkeskonsumtionssamhälle. Denna påverkan ses som en början på hur media indirekt skapar barnkonsumenter och materialister (Fast, 2007; Kline, 1993; Sutton-Smith, 1986). Media går emot ovanstående argument och hävdar att föräldrarna har en avgörande roll i besluten av vad som konsumeras. De menar att reklamen kan få ett positivt utfall då barnen tillsammans med föräldrarna lär sig om konsumtion och förbereds för den kommande rollen som konsumenter. I förskolan har de vuxna rollerna som konsumenter men framförallt rollen som pedagoger vilket gör att tankarna kring leksakernas olika betydelser tas med vid inköpen av leksaker. De ska främst skapa social interaktion och vara pedagogiska vilket inte sätts i första hand när föräldrar köper leksaker, de förväntas då bara ha en underhållande funktion (Sutton-Smith, 1986).

Ett exempel på hur leksakskulturen kan utformas av pedagogerna i förskolan finns i Almqvists (1994) studie. Där belyser hon att det är pedagogernas traditionsbundna uppfattningar om den önskade effekten av en specifik leksak, som är en avgörande faktor vid införskaffandet av leksaker. Med detta menar Almqvist att pedagogerna blir de som bestämmer över leksaksinnehavet i förskolan utifrån traditionsenliga tankar om att leksaker ska vara enkla, könsneutrala, robusta och inte för glamourösa. Det som också kan påverka leksaksinnehavet enligt Almqvist (1994) är förskolans ekonomi vilket kan resultera i olika utfall. Då en förskola har dålig ekonomi kan leksakerna vara slitna och verka ålderdomliga, medan en förskola med bättre ekonomi har större möjlighet att uppdatera sitt leksaksinnehav. Nelson & Nilsson (2002) som i sin avhandling inriktar sig på leksaker i barnrummet poängterar däremot att barnen också bidrar till att skapa leksakskultur i förskolan då de kan ta med sig leksaker hemifrån. Genom detta blir leksakskulturen ombytlig i hög takt då barnen kan ta med sig olika leksaker från dag till dag. Fast (2007) som i sin studie följer sju barn i deras hem och förskolor skriver att fem barn inte får ta med sig leksaker hemifrån till

förskolan. Personalen på dessa förskolor tillåter inte detta då de uttrycker en rädsla för att populärkulturen ska dominera förskolans leksakskultur. De anser att barnens populärkulturella erfarenheter ska hållas inom hemmets ramar. Vilken betydelse populärkulturella leksaker kan ha för barnen presenteras i avsnitt 2.4.3. På de andra två förskolorna är det tillåtet att ta med sig leksaker. Pedagogerna menar då att de närmar sig barnens livsvärld genom uppmärksammandet av deras leksaker samtidigt som de väver in ett pedagogiskt syfte. I detta fall förenades barnens leksak med en diskussion om färg och text (Fast, 2007). I och med att barnen får ta med sig leksaker till förskolan understryker Almqvist (1994) och Kline (1993) att föräldrar eller vårdnadshavare blir en bidragande faktor till leksakskulturen då det är de som oftast står för inköpet av leksaker. Det spelar således in vad dessa har för ekonomi, erfarenhet och syn på leksaker samt vilket samförstånd som sker mellan barn och förälder eller vårdnadshavare vid inköpstillfället. I en studie som Sutton-Smith (1986) använder sig av framkommer det att föräldrar anser sig bestämma tillsammans med barnen vilka leksaker som köps. Den slutsats Sutton-Smith kommer fram till i sin studie är att leksakskulturen påverkas av många olika faktorer i vårt samhälle vilket gör att utvecklingen ständigt hittar nya vägar och är föränderlig.

2.3.2 Leksakers betydelse för lek, lärande och social interaktion

För att kunna förklara leksakers betydelse bör först och främst begreppet lek klargöras. Leken kan förklaras som en gränslös sysselsättning vilken kan utveckla barnens förnuft och känslor. Det största karaktärsdraget hos leken är att den saknar allmänna regler om det inte handlar om lek i betydelsen av att spela spel. Ett spel har från början givna regler som spelarna bör följa för att spelets syfte ska uppnås och är det någon som bryter dessa regler får spelet ett hastigt slut. Det kan även i leken förekomma regler men de är då oftast individuella och temporära vilket ger deltagarna möjlighet att ändra och vrida på dem när de känner att det behövs. Denna frihet skapar i sin tur en utgångspunkt för ett flöde av kreativitet och fantasi hos barnen (Newson & Newson, 1982). Att fantasin skapas vid sociala aktiviteter skriver även Vygotskij (1995) om samt att fantasin skapas samtidigt som barnet samlar på sig nya erfarenheter från verkligheten. Han menar således att mängden erfarenhet har betydelse för hur stor fantasin är hos en människa vilket ger slutsatsen att vuxna har större fantasi än barn då de har hunnit samla på sig mer material från sin omvärld under en längre tid. Det är nämligen detta material som, i olika konstellationer, skapar fantasivärldar hos barnen. Newson & Newson (1982) gör ett teoretiskt konstaterande då de menar att barn egentligen skulle klara sig utan leksaker och

enbart kunna låta dess fantasi tillfredsställa lekbehovet. Verkligheten ter sig dock annorlunda då barnen letar efter fasta ting att bygga upp sina fantasivärldar med. Författarna menar likväl att leken hamnar först i rangordningen och leksakerna kommer på andra plats. ”*Vi leker inte* ***på grund av*** *att vi har leksaker – leksakerna är enbart krokar som vi hänger upp leken på*” (Newson & Newson, 1982, s. 14). Barn som inte har tillgång till en massa leksaker lär sig att leta reda på saker i sin omgivning och förvandla dem till önskade leksaker som till exempel en docka gjord av skräpmaterial såsom en träbit och en gammal trasa. Dessa leksaker tillverkas oftast för ett speciellt tillfälle och slängs sedan vilket gör att en ny leksak skapas för varje lektillfälle. Även barn som har ett överflöd av leksaker blandar dessa färdiga leksaker med skräpmaterial för att tillfredsställa sitt fantasibehov (Engdahl, 2005; Newson & Newson, 1982). Nelson & Svensson (2005) ser barns leksaker som artefakter, det vill säga konstgjorda fysiska redskap som finns inom den kultur de lever i (Säljö, 2000). De menar att leksakerna blir till en avspegling av barnens livsvärld och att det är först när en lek med leksakerna skapas som de får en betydelse. I denna lek formas barns kultur då de får tillfälle att fantisera, gå utanför ramarna och utforska olika identiteter.

Nelson & Svensson (2005) menar att leksaker är en kommunikativ länk mellan människor där idéer och värderingar kan uttryckas. Detta ger leksakerna en väsentlig roll för de människor som arbetar med barn och som vill förklara livets frågor för dem. Det blir således ett stort ansvar för dessa vuxna att välja ut de leksaker som de anser vara nödvändiga för deras verksamhet och syfte. För vuxna som arbetar i förskolan finns dessa syften i *Lpfö 98* (2006) där bland annat följande går att läsa: ”*Verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet*” (a.a., s. 4). Leksakerna har en omfattande roll i detta sammanhang enligt Nelson & Svensson (2005) då de för med sig lärsituationer i varje moment de finns tillgängliga i. De skriver om leksaker som semiotiska resurser som förmedlar en slags betydelse och ger exempel på att utklädningskläder gör det möjligt att, i leken, framställa olika roller. Spel i olika former kan förmedla hur det känns att vinna, förlora och turas om. Författarna hävdar dock att det finns svårigheter med att i förväg urskilja vilken betydelse leksaker får i olika sammanhang då det beror på vem/vilka som leker med dem, hur och i vilket syfte. I och med detta kan förskolepersonalen aldrig vara säker på att de leksaker som de köpt för ett visst syfte får den tänkta betydelsen i barnens lek (Nelson & Svensson, 2005). Detta antagande kan kopplas till begreppet pedagogiska leksaker som definieras på olika sätt. Sutton-Smith (1986) anser att det är svårt att placera leksaker i ett pedagogiskt fack

och i ett underhållande fack utan påstår istället att det är en blandning av dessa komponenter som finns att hitta hos leksakerna. Almqvist (1994) menar att ingen leksak är i sig mer pedagogisk än någon annan utan det är hur leksakerna används som kan skapa ett pedagogiskt värde. Hon anser att pedagogiska leksaker har skapats av leksaksindustrin vilka presenterar dem som pedagogiska i till exempel leksakskataloger. De påstås vara bra för matematikinlärning, skrivning, läsning etc. Det är således denna beteckning som berättar för konsumenten att det är en pedagogisk leksak. Christie (2003) är kritisk till denna etikettstämpling då han anser att leksaker, som enbart fysiska föremål, inte kan besitta pedagogiska egenskaper. Som exempel tar Christie upp leksaker vilka ska lära barnen läsa och skriva enligt reklamen. Christie påpekar att det saknas forskning som tyder på att dessa pedagogiska leksaker bidrar till ett lärande hos barnen. Det som är fel med detta, enligt Christie, är att människorna bakom reklamen utgår ifrån att barn lär sig läsa och skriva i en linjär process och som dessutom görs självständigt. Han lyfter den forskning som finns om läs- och skrivutveckling vilken talar för social aktivitet där språkets funktion kommer i första hand (a.a.).

Säljö (2000) skriver att människan utvecklar kunskaper via social interaktion med andra människor både på ett praktiskt och kommunikativt plan. Den kunskap människan tar till sig i detta samspel nyttjar denne för att i framtida situationer förstå och kommunicera vidare. Att leksaker har betydelse i den sociala interaktionen mellan barn och vuxna kan förklaras genom en så kallad ramlek som Nelson & Svensson (2005) presenterar. Ramleken är planerad och innefattar både barn och vuxna som tillsammans funderar ut ett specifikt lektema och en del direktiv som ska förekomma. Genom diskussion skapas olika roller och vilka omgivningar och leksaker som lämpar sig bäst. Det stöd leken får från den uppbyggda miljön av leksakerna kan, med en positiv utgång, resultera i en mer långvarig lek som hålls samman av det valda temat. Ett exempel på en ramlek kan vara ett olycksfall där någon har råkat ut för en olycka, en annan ringer efter en ambulans och sjukhuspersonal som tar emot den olycksdrabbade på sjukhuset. Leksaker såsom telefon, ambulans, sjukhuskläder och redskap som kan behövas i denna situation, hjälper barnen att förstå handlingarna i leken. Det är pedagogernas ansvar att tänka igenom vilka redskap som barnen behöver för att kunna utveckla denna leksituation (Nelson & Svensson, 2005). Att brist på leksaker i en förskolemiljö kan hämma den sociala fantasileken kan utläsas i de observationer som Farver & Shin (1997) presenterar i en artikel. I studien jämfördes 46 koreanskamerikanska förskolebarn med 46 angloamerikanska för att se om deras sociala fantasilek skilde sig åt på grund av kulturella faktorer. Det framkom att den

koreanskamerikanska förskolan hade brist på leksaker för fantasilek och barnen fick inte något större utrymme till att leka fritt med varandra. På den angloamerikanska förskolan uppmuntrades barnen till social fantasilek genom att de erbjöds många leksaker och många tillfällen där fri lek med varandra kunde uppstå. Under observationstillfällena, som pågick under barnens fria lek och med fantasileksaker, var det ingen skillnad med den sociala aspekten utan barnen i de båda grupperna lekte med varandra. Det som skilde sig åt var kommunikationen mellan barnen och vad de hade för tema på sin lek. De koreanskamerikanska barnen lyssnade in varandra och undvek konflikter och hade ett tema som handlade om familjeroller och vardagliga händelser. De angloamerikanska barnen var mer självcentrerade och ignorerade andras idéer och hade ett fantasitema med skrämmande roller. Nelson & Svensson (2005) menar att många barns vardag till stor del består av fiktiva världar utifrån bland annat leksaker, filmer och dataspel och att dessa blandas ihop med den verkliga världen. ”*Barn behöver stöd att tolka och förstå, inte bara sina vardagliga erfarenheter av livet utan också av den populärkulturella fiktionen*” (a.a., s. 48). I förskolan blir det därmed pedagogernas uppgift att vägleda barnen i dessa sfärer.

2.3.3 Populärkulturella leksaker

Begreppet populärkultur presenterar Fast (2007) som en kultur vilken riktar sig till en större mängd människor med sin massproduktion av olika kulturprodukter. I detta sammanhang är det vissa leksaker som kommer att benämnas populärkulturella. Nelson & Nilsson (2002) menar att populärkulturella leksaker utmärks av kopplingen de har till olika medieformer samt att de finns tryckta på kläder, väskor och inredningsdetaljer. Som tidigare nämnts i texten har Fast (2007) i sin studie följt sju barn i deras hem och förskola och hon har då fått en inblick i deras relation till populärkulturella leksaker. Under de tre år som hon följde barnen var några leksaker mer framstående hos barnen än andra såsom Beyblades, Bionicles, Barbie och Bratz. En könsfördelning framkom där de två förstnämnda leksakerna användes av pojkarna och de andra av flickorna. Genusaspekten åskådliggörs ytterligare i avsnitt 2.4.4. Fast (2007) beskriver att de populärkulturella leksakerna kan skapa en glädje hos barnen som saknar gränser och som gör dem outtröttliga i leken med dessa. Samtidigt lär sig barnen mycket om dessa leksaker genom att bläddra i kataloger och böcker men framförallt genom att prata med kompisar. Namn, tillhörigheter och egenskaper som hör till leksakerna florerar mellan barnen och skapar en känsla av social tillhörighet. Detta lärandetillfälle kan kopplas till *Lpfö 98* (2006) där det står att: ”*Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra*” (a.a., s. 6). Att viss förskolepersonal förbjöd barnen att ta

med sig leksaker hemifrån har tidigare nämnts utifrån Fast (2007) och detta kan diskuteras huruvida det får positiva eller negativa konsekvenser för barnen. I *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157) som ligger till grund för förskolans läroplan går att läsa följande: ”*Barns egen kultur, deras lekar och leksaker, måste mötas på ett lyhört sätt av personalen. Personalens värderingar får inte läggas på ett fördömande sätt på barnen*” (a.a., s. 85). I *Lpfö 98* (2006) nämns emellertid inte leksaker som enskilt begrepp men kan likväl härledas till innebörden i följande citat: ”*Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper*” (a.a., s. 6). En förklaring till varför viss förskolepersonal inte ser populärkulturella leksaker som en resurs i det pedagogiska arbetet ger Almqvist (1994) i sin studie, då hon lyfter fram lärares värnande om tysta miljöer. Det framkom nämligen en skillnad i utrustningen för rollek där det var övervägande leksaker tänkta för lek i affär och bondgård och färre leksaker tänkta för polis- och rymdlekar. De sistnämnda ansågs skapa en högre ljudnivå hos barnen. I *Lpfö 98* (2006) står det att förskolan ska vara ett komplement till hemmet vilket kan tolkas som ett argument mot att populärkulturella leksaker inte ska finnas på förskolan då barnen oftast har dessa leksaker hemma. Kline (1993) som är medieforskare anser att vissa vuxna människor angriper populärkulturella leksakers potential på fel sätt då de ser dem som något dåligt och skadligt för barnen. Istället bör de vuxna acceptera att leksakerna är en del av vårt moderna samhälle och därmed försöka hitta positiva utgångspunkter i leksakerna för att dra nytta av dem. Fleming (1996) är av samma ståndpunkt och framhäver leksakernas mångsidighet då de kan användas på flera sätt och skapa olika innebörder beroende på när, var och hur de förekommer.

2.3.4 Leksaker ur ett genusperspektiv

Då Berg & Nelson (2006) och Nelson & Svensson (2005) konstaterar att lek och leksaker i förskoleverksamheten påverkar identitetsutvecklingen hos barnen bör pedagogerna vara medvetna om hur leken och leksakerna samt samspelet som pågår mellan barnen påverkar deras identitet ur ett genusperspektiv. Genom att undersöka hur kvinnor respektive män blir representerade i leken och leksaker i förskolan tydliggörs hur detta kan påverka barnens identitetsutveckling. Utvecklingen av identiteten sker också i det sociala samspelet mellan barnen med leksakerna i leken enligt Vygotskij (1986) och Säljö (2000). Ur ett sociokulturellt perspektiv omnämns medieringen av leksakerna som visar på vad de kan medverka till i identitetsutvecklingen. Mediering kan förklaras genom att leksakerna är meningsbärande i sig själva och därmed utgör exempel på sociala handlingar och normer som uppstått och

utvecklas i samhället. Således kan leksakerna påverka barnen ur ett genusperspektiv åt olika riktningar beroende på hur de representerar det manliga och kvinnliga könet samt hur barnen relaterar till dessa leksaker (Vygotskij, 1986; Säljö, 2000). De studier som Shell & Eisenberg (1990) och Lobel & Menashri (1993) utfört handlar om vad barn föredrar och relaterar till för leksaker utifrån ett genusperspektiv. Där utläses att barnen tenderar att oftast prioritera typiska könsstereotypa leksaker i förskolan före andra som går emot normen för vad flickor respektive pojkar ”bör” leka med. Detta menar Berg & Nelson (2006), som presenterar en studie om identitet i leken med dockor och figurer ur ett genusperspektiv i förskolan, är ett fenomen som sker då leksaker ofta blir utformade av typiskt stereotypa föreställningar som finns om kvinnligt och manligt. Genom att ta Barbie som ett exempel på en könsstereotyp leksak för flickor visar ovanstående studier på att de prioriterar denna före en könsstereotyp leksak för pojkar som till exempel en bil. Det beror enligt Fleming (1996), Nelson & Svensson (2005) och Almqvist (1994) på att flickor och pojkar börjar relatera till och imitera verklighetsbaserade företeelser i leken. Nelson & Svensson (2005) menar att flickor föredrar oftast att leka med leksaker som till exempel dockor, hushållsredskap och utrustning. Dessa syftar till verksamheter som betraktas som traditionellt kvinnliga vilka tillhör den inre privata verksamhetssfären. Pojkar däremot, föredrar oftast att leka med leksaker så som bilar, tåg och verktyg och verksamheter vilka är betraktade som traditionellt manliga som tillhör den yttre offentliga verksamhetssfären. Denna skillnad speglar den traditionella arbetsdelning som existerar mellan kvinnor och män på arbetsmarkanden senare i livet (a.a.).

Något som tas upp i följande studier av Fleming (1996), Berg & Nelson (2006) och Nelson & Svensson (2005) är att Barbiedockor eller andra kvinnliga dockor ofta är konstruerade så att de inte kan stå själva och inte har händer som kan greppa tillhörande material. Detta tillskillnad från dockor för pojkar som tillexempel actionfigurer, vilka oftast kan stå själva och hålla i tillhörande redskap. Barbiedockans ögon är ofta onaturligt stora och färgglada och håret är naturalistiskt vilket gör att hon kan upplevas mer privat. Medan dockor för killar ofta har smala eller maskerade ögon och formgjutet hår vilket kan upplevas mer distanserat. Barbiedockan kan tolkas ur två olika perspektiv då Berg & Nelson (2006) poängterar att hon kan framställas som sexistisk i hennes kvinnliga skönhet, då hon porträtteras från ett typiskt traditionellt kvinnligt ideal med smal kroppsfigur och stor byst. Hennes tillbehör får ofta kritik för att vara i typiskt kvinnliga färger som rosa och lila samt att de dessutom syftar till hennes utseende. Därav förstärker dockan den traditionellt kvinnliga rollen. Medan Fleming (1996) och Hangaard Rasmussen (2001) som också framhåller denna aspekt om

Barbiedockan, belyser en annan synvinkel på henne. Detta genom att uppmärksamma att hon är driftig då hon presenteras på leksaksmarknaden i olika situationer och aktiviteter som en självständig kvinna som fokuserar på sig själv och sin karriär. Exempel på detta är att hon cyklar med sin mountainbike i bergen eller kör runt i sin Ferrari. Detta tolkas som aktiviteter vilka går emot normen för vad som är traditionella kvinnliga aktiviteter, detta bör uppmärksammas då Barbiedockan ofta får sådan kritik. Enligt *Lpfö 98* (2006) är detta någonting som uppmanas då förskolan ska motarbeta traditionella könsroller, där står följande ”*Förskolan skall motverka traditionella könsmönster och könsroller*” (a.a., s. 4). Då Fleming (1996) tar upp dessa olika aspekter på hur Barbie kan uppfattas, poängteras att det inte bara finns ett negativt sätt att se på Barbie, men inte heller att det bara finns positiva sätt att se på henne utan diskussionen bör ligga mittemellan dessa aspekter och båda bör uppmärksammas.

Enligt Nelson & Svensson (2005) får Ken, den manliga motsvarigheten till Barbie, inte stor plats i Barbies värld utan får hållas i bakgrunden. Den har inte heller fått lika stor efterfrågan hos pojkar då de inte relaterar lika lätt till en sådan docka. Pojkar relaterar lättare till manliga dockor som beskrivits tidigare som mer funktionella dockor. Detta kan enligt Nelson & Svensson (2005) tolkas som representationer för självständighet och handlingsinriktade människor vilket ses som positivt. Denna presentation av manliga dockor är genomgående för pojkars leksaker, vilka oftast kan tolkas och leda till positiva och fördelaktiga betydelser för barnen. Men i och med denna traditionellt manliga stereotypen anser författarna att det ligger mycket press på pojkar att leva upp till alla dessa förväntningar om identiteten samhället har skapat, som inte fokuserar på pojkars känslomässiga inre. Där måste förskolan och pedagogerna fylla en roll genom att först se över vilka förväntningar och förhållningssätt som finns på flickor respektive pojkar. Sedan måste detta praktiseras i verksamheten genom att pedagogerna är delaktiga i leken med olika leksaker och därav erbjuda alla barn, oavsett kön, samma möjligheter (Nelson & Svensson 2005). Enligt *Lpfö 98* (2006) skall pedagoger agera på detta sätt:

> Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (*Lpfö 98*, 2006, s. 4).

2.4 Teoretiskt perspektiv

Med stöd från Nelson & Nilsson (2002) hämtar studien sitt teoretiska perspektiv ur den valda litteraturen vilket är ett traditionellt vetenskapligt tillvägagångssätt. Ur den valda litteraturen framgår ett sociokulturellt perspektiv vilket kommer att ligga till grund för studiens syfte vilket är att jämföra leksaksinnehav samt belysa pedagogers tankar kring leksaker och leksakers betydelse i förskolan. En kortfattad sammanfattning av det sociokulturella perspektivets utgångspunkt är att alla individuella mentala processer kan förstås först i samspel med andra människor. De sociokulturella begrepp som studien berör är dels artefakter vilka kan förklaras som fysiska och kommunikativa redskap, i detta fall leksaker och språkliga sociala interaktioner. Dels mediering vilket är den förmedling som sker mellan artefakter och människor.

3 Syfte

Syftet med denna studie är att jämföra leksaksinnehav samt belysa pedagogers tankar kring leksaker och leksakers betydelse i förskolan.

3.1 Frågeställningar

Finns det några skillnader i leksaksinnehavet på en traditionell förskola respektive Montessoriförskola?

Hur tänker pedagoger i två förskolor kring leksaker och leksakers betydelse?

4 Metodbeskrivning

I följande avsnitt redovisas tillvägagångssättet för studiens undersökning och vilka överväganden som gjorts och varför.

4.1 Litteratursökning

Utifrån databasen ERIC (via CSA) utfördes en sökning av vetenskapliga artiklar. Vid första sökningen användes sökordet ”toys” vilket gav 295 träffar och för att begränsa antalet träffar lades sökorden ”preschool education” och ”preschool children” till vilket resulterade i 8 träffar. Av dessa ansågs tre vara relevanta till studiens syfte och frågeställningar men dessa var dock inte peer-reviewed även om de fanns under denna rubrik. I den nationella katalogen LIBRIS gjordes sökningar av böcker och avhandlingar med hjälp av sökord som ”toys”, ”leksaker i förskolan” och ”pedagogiska leksaker”. Från böckernas och avhandlingarnas referenslistor har relevanta källor tagits ut och utökat litteraturomfånget. Det som framkom var både vetenskapliga och populärvetenskapliga källor. Litteratursökningen resulterade i ett relativt tunt material vilket visar på att ämnet inte är utforskat i någon större utsträckning. Detta understryker relevansen av att belysa ämnet ytterligare genom att utföra denna studie.

4.2 Genomförande av jämförelsen

I denna studie har en traditionell förskola jämförts med en Montessoriförskola i Gävleborgs län, utifrån deras leksaksinnehav. I fortsättningen kommer den traditionella förskolan att betecknas som TF och Montessoriförskolan som MF. En begränsning av leksaksinnehavet har gjorts utifrån ett leksaksklassificeringsschema som Almqvist (1994) har utformat. Av hennes 16 leksakskategorier valdes 4 stycken med utgångspunkt att de kan skapa social interaktion. Dessa kategorier är bordsspel, leksaksdjur, utrustning för rollek och dockor. Nelson & Nilsson (2002) som också utgår från Almqvists klassificeringsschema uppmärksammar en problematik kring schemat då det inte finns tydliga direktiv av vilka leksaker som tillhör de olika kategorierna. Således finns problematiken även i denna studie men med stöd från Nelson & Nilsson (2002) löses detta genom att vår uppfattning om vad leksaken föreställer får bestämma inom vilken kategori den tillhör.

Förskolecheferna på de berörda förskolorna kontaktades via telefon för att ge sitt godkännande för undersökningarna av leksaksinnehavet. På TF undersöktes en avdelning för 1-5 åringar och på MF undersöktes en avdelning för 2-5 åringar. Vid undersökningstillfällena

användes papper och penna för att dokumentera de olika leksakerna. Efter genomförd undersökning lämnades ett informationsbrev om intervjuer (se bilaga 1) ut till de båda förskolorna och pedagogerna meddelades muntligt att det behövdes tre intervjupersoner från vardera förskola.

4.3 Undersökningsgrupp

Efter överenskommen tid kontaktades förskolorna för att få bekräftelse på ett intresse hos frivilliga intervjupersoner samtidigt som tid för intervjuer bokades. Sammanlagt blev det sex kvinnliga intervjupersoner varav tre från varje förskola. De pedagoger som intervjuades hade ingen personlig koppling till oss som intervjuare vilket gjorde att intervjun skiljde sig från vardagslivets spontana samtal. Enligt Kvale (1997) kan dessa samtal bli mer personliga och gå ifrån intervjuns syfte och struktur vilket inte är avsikten med en kvalitativ forskningsintervju.

4.4 Genomförande av kvalitativa forskningsintervjuer

Det finns två typer av vetenskapliga metoder vilka är kvalitativa eller kvantitativa och för denna studie lämpar sig en kvalitativ metod då det är verbala formuleringar som står i fokus. Då forskaren ska undersöka intervjupersonens egna tankar och erfarenheter kring ett ämne samt få en djupare förståelse av dennes perspektiv, är en kvalitativ forskningsintervju ett passande metodval (Kvale, 1997). Intervjuerna utfördes enskilt för att få individuella svar och i ett avskärmat rum för att den intervjuade inte skulle bli störd av verksamheten i övrigt. De förberedda intervjufrågorna (se bilaga 2) var utformade utifrån studiens syfte som öppna frågor vilket enligt Kvale (1997) gör att intervjupersonerna inte känner sig styrda. Vidare påpekar Kvale vikten av att intervjuaren kan behöva ställa de rätta följdfrågorna för att få ett uttömmande svar. Därav fanns följdfrågor och stödanteckningar med vid intervjutillfällena samt en bandspelare. En medvetenhet finns om att bandspelaren kan hämma intervjupersonen då de kan bli en tryckt stämning samtidigt som det är ett effektivt verktyg att använda vid intervjuer då allt som sägs blir inspelat och har därför använts. Innan intervjuerna började informerades personerna om studiens syfte och vilka leksaker som hade observerats.

4.5 Etiska överväganden

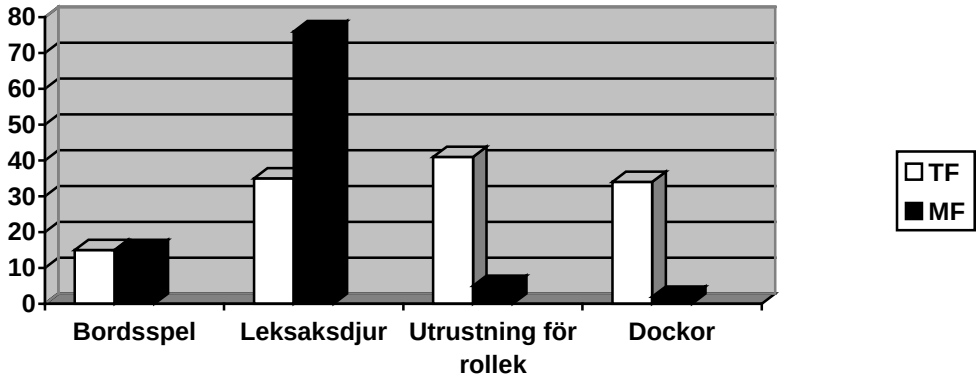
Insamlandet av data och bearbetningen av denna har följt de forskningsetiska krav som gäller för ett examensarbete (Johansson & Svedner, 2006). Vid kontakten med TF och MF

meddelades därav att förskolorna skulle vara anonyma i studiens skriftliga och muntliga redovisning vid observationerna av leksaksinnehaven. Inför intervjuerna meddelades i informationsbrevet att det var frivilligt att medverka samt att intervjupersonerna skulle vara anonyma och att svaren skulle behandlas konfidentiellt. Detta upprepades till vederbörande vid varje intervjutillfälle för att försäkra om anonymiteten och skapa en avslappnad stämning. För att få tillåtelse om att få spela in intervjun på bandspelare tillfrågades intervjupersonerna om detta. Intervjupersonerna kommer inte att nämnas vid namn i resultatet för att svaren inte ska kunna kopplas till vederbörande.

5 Resultatbeskrivning

I resultatbeskrivningen redogörs först jämförelsen av leksaksinnehaven på de två förskolorna i ett diagram. Därefter görs ett förtydligande av diagrammet som förklarar skillnaderna i leksaksinnehaven. Sedan redogörs resultatet av de sex intervjuerna vilket struktureras upp i underrubriker utifrån de huvudteman som intervjuerna kretsade kring. För att lättöverskådligt redovisa pedagogernas tankar kommer dessa synliggöras i form av citat i en sammanställande löpande text. Sammanställningen av intervjuerna presenteras i två olika stycken för att särskilja pedagogerna i de två förskolorna från varandra.

5.1 Jämförelse av leksaksinnehav



5.1.1 Förtydligande av jämförelsediagrammet

Som diagrammet visar fanns ingen skillnad i antalet bordsspel men det fanns en skillnad i vad för slags spel som förekom. På TF utgjordes bordsspelen av traditionella spel medan det på MF både förekom traditionella spel och spel som var kopplade till Montessorimaterialet.

Kategorin leksaksdjur visar på att MF har dubbelt så många som TF samt består skillnaden också i variationen av olika leksaksdjur. På MF hade djuren sin egen plats och var uppdelade i dinosaurier, havsdjur, bondgårdsdjur, skogsdjur och mjukisdjur. Leksaksdjuren som på TF bestod av mjukisdjur, bondgårdsdjur och dinosaurier var mer utspridda förutom de sistnämnda som låg i en egen låda. Dinosaurierna och bondgårdsdjuren var lika många på förskolorna, medan det fanns nio mjukisdjur på TF och ett på MF som hängde i taket.

Skillnaden i utrustning för rollek var markant både till antal och till variation då det som fanns på MF var en hatt och två telefoner samt två porslinsserviser som är en del i

Montessorimaterialet. Liknande utrustning fanns på TF i form av en plastservis och en telefon men därutöver fanns två dockvagnar, en spis och diskbänk, en kamera, fyra ansiktsmasker, en låda med doktorsutrustning samt en stor mängd utklädningskläder.

Dockinnehavet visade även den på en framträdande skillnad i förskolorna då MF hade två bebisdockor till skillnad från TF som hade 34 dockor varav sex var bebisdockor, sju Barbiedockor och 21 små plastdockor. Av plastdockorna var 16 manliga dockor och fem var fantasidockor.

5.2 Sammanställning av intervjuer på TF

5.2.1 Pedagogers och barns påverkan av leksaksinnehavet

Alla pedagoger svarade att de kunde påverka leksaksinnehavet genom att tillsammans diskutera vad som behövdes köpas in. En pedagog kände från år till år en begränsning i ekonomin av vad som kunde beställas samt att de endast kunde beställa från vissa utvalda leverantörer på grund av kommunala avtal. En annan pedagog påpekade att hon kunde påverka leksaksinnehavet genom att ta bort eller byta ut leksaker. Gemensamt för alla pedagogerna var att det tyckte att barnen kunde påverka leksaksinnehavet. Detta genom att pedagogerna observerade vad barnen lekte med i olika rum och därefter frågade de om det var någonting barnen saknade. En pedagog berättade att: ”*Barnen tar med sig leksakskataloger hemifrån och sitter och pratar med varandra om vad de önskar sig*”. Barnen visar även pedagogerna vad de vill ha från katalogen och med detta menar samma pedagog att de blir medvetna om vad som är populära leksaker.

Barnen på TF får ta med sig leksaker hemifrån och två pedagoger framhöll att det kan vara av betydelse för barnen att få visa upp en speciell leksak som är viktig för dem. Den negativa aspekt som medhavda leksaker för med sig menar pedagogerna är av praktiskt slag såsom att de försvinner eller går sönder. Samtliga pedagoger poängterade därför att de för barnens skull försöker se till att leksakerna läggs upp på deras hyllor när barnen inte längre vill leka med dem.

5.2.2 Tankar kring begreppet pedagogiska leksaker

De tre pedagogerna var överrens om att alla leksaker kan vara pedagogiska beroende på vilket sätt barnen använder dem. Det är barnens fantasi som bestämmer vad leksaken föreställer i

den pågående leken, till exempel kan klossar, pinnar eller kottar bli mat. Med det menade en pedagog att barnen inte alltid använder leksaken på det sätt som den är tänkt att användas på och tillägger: ”*…vad tillverkarna har bestämt att den ska vara till för*”. Då vissa leksaker kan anses som otrevliga för pedagogerna belyser de ändå att alla barn lär sig på olika sätt och kan behöva bearbeta känslor genom dessa. Därav menade pedagogerna att inga leksaker är opedagogiska då de fyller ett lärandesyfte. En pedagog underströk därför vikten av ett varierat utbud av leksaker så barnen själv får välja vad de vill leka med.

5.2.3 Bordsspel

Betydelsen för barn av att spela bordsspel är att träna samarbete, turtagning och koncentration enligt samtliga pedagoger. Två av pedagogerna förklarade att spel är av stor vikt för barn redan i tidig ålder. Även om de inte kan spela efter givna regler kan de tillsammans sitta och titta på bilderna och namnge vad de ser vilket leder till dialoger mellan barnen. Denna process är i sig en träning i språket. En pedagog pratade även om spel för träning i räkning, färger och former. Hos äldre barn som spelar spel växer medvetenheten om att de kan vinna eller förlora och det kan vara svårt för vissa att ta motgångar menade en pedagog. Två pedagoger pekade på att bordsspel kan få ner tempot i verksamheten: ”*…spelen ger ofta ganska lugna och sköna stunder och det behöver barnen också*”.

5.2.4 Leksaksdjur

En pedagog beskriver betydelsen av mjukisdjur på följande sätt: ”*Det kan vara mysigt med mjuka djur som tröst eller att sitta och kura med*”. Två pedagoger berättade om att det ett tag var väldigt populärt att leka med dinosaurier. Den ena pedagogen menade att det var påverkan ifrån TV-programmet LilleFot, vilket handlade om dinosaurier, som fångade barnens intresse för lek med dinosaurierna. Genom att använda olika djur i sångsamlingar menade två pedagoger att djuren kunde bidra till förstärkning av språket. Vidare förklarar de att barnen i den fria leken ofta leker rollekar med djuren, sorterar dem, samlar ihop och ställer upp djuren på rad och räknar dem.

5.2.5 Utrustning för rollek

Pedagogerna delade samma åsikt när det gäller utrustning för rollek då de har märkt på barnen att det är väldigt uppskattat och roligt. De anser även att när barnen lever sig in i olika roller leder det ofta till väldigt spännande lekar. En pedagog berättade om en rollek: ”*En dag satt en av våra killar med en docka innanför tröjan och sa; Jag väntar och väntar… Jag ska få en*

bebis jag! Efter det skulle han in och föda". Två pedagoger uttryckte en önskan om mer pengar för att kunna inhandla mer utrustning för rollek och därmed skapa ett varierat utbud för barnen. De syftade på att utbudet bestod till mesta dels av typiska kvinnokläder som kjolar och handväskor, som pedagogerna tagit med sig hemifrån. De påpekade även att de hade haft poliskläder som lekts sönder. En pedagog nämnde dock att det inte alltid krävs mycket material till att leva sig in i olika rollekar utan en tomteluva, ansiktsmask eller en krona kan räcka.

5.2.6 Dockor och genusperspektiv

Alla tre pedagogerna ansåg att barnen ofta leker att de får barn med bebisdockorna eftersom det är många barn som har fått syskon. Sedan fortsätter de leken med att byta blöjor, mata och gå ut och gå med dem i dockvagnarna. Detta påpekade pedagogerna speglar den verklighet som barnen upplever hemma med dess vardagliga bestyr och situationer. Alla pedagoger tog upp den betydelse dockor kan ha för barnen genom att de lär sig känna empati och ta hand om en annan individ. Att det finns ett stort intresse av dockor förklarade en pedagog på detta vis: "*Det är väldigt populärt att leka med dockorna och det är en stor efterfrågan på dem och dockvagnar, de är helt enkelt populära lekredskap*". Enligt två pedagoger är det oftast flickorna som leker med dockor och killarna "*hänger på lite grann*".

Då genusperspektivet lades fram tillsammans med kvinnliga och manliga dockor nämnde alla först och främst den negativa betydelsen av Barbie då den ger en felaktig bild av kvinnokroppen. Det var en pedagog som uttryckte ett missnöje med att barn idag blir överösta med Bratz och Barbie. För alla pedagoger var det svårt att hitta någonting positivt med Barbiedockan ur ett genusperspektiv. Trots detta var de alla eniga om att barnen tycker det är roligt att leka med dockorna och en pedagog kom fram till följande positiva argument: "*Det beror på vad leken handlar om, det kan vara en Barbiedocka som är en självständig tjej i leken*". De negativa betydelserna av manliga dockor, ansåg alla pedagoger, var att de oftast är relaterade till krig och ofta håller i vapen. En pedagog tog också upp machostilen som manliga dockor ofta antar som en negativ betydelse ur ett genusperspektiv. En positiv betydelse av manliga dockor gav en pedagog följande förklaring på: "*Jag tror det är bra för pojkar att få leka med manliga dockor, motsvarande Barbie, så de också ges tillfälle att leka rollekar med dessa lekredskap. För pojkar kanske inte vill sätta sig och leka med Barbiedockor*". En annan pedagog betonade vikten av att manliga dockor bör finnas för att skapa en motvikt till de kvinnliga dockorna. En pedagog menade även att det beror på vad

leken handlar om: ”*…det kanske är en av riddarna som är liten och rädd i leken*”. En pedagog som tillfrågades om de brukade vara närvarande i docklekar gällande både manliga och kvinnliga dockor svarade att det inte är ofta som de sitter med barnen och leker.

5.3 Sammanställning av intervjuer på MF

5.3.1 Pedagogers och barns påverkan av leksaksinnehavet

Alla pedagoger tyckte att de kunde påverka leksaksinnehavet på förskolan och de sitter tillsammans och diskuterar vad som ska beställas. En pedagog betonade att hon hade påverkat innehavet genom att plocka bort väldigt mycket av de traditionella leksakerna. Två av pedagogerna menade på att barnen kan påverka det befintliga leksaksinnehavet genom att be pedagogerna byta ut olika leksaker. Alla pedagoger ansåg att barnen inte kunde påverka vilka leksaker som köps in utan detta beslutas enhetligt av samtliga pedagoger. De antydde att om barnen fick påverka inköpen skulle leksaker som Barbie, Actionman, Brats och Batman finnas i verksamheten men detta är inte pedagogernas syfte. Två pedagoger sa: ”*…vi ska vara ett komplement till hemmet och erbjuda ett annat material*”. De fortsätter och menar att barnen har väldigt mycket av ovanstående leksaker hemma.

Barnen på MF får ta med sig leksaker hemifrån men de får bara visa dessa under en begränsad stund sen ska de läggas upp på hyllan igen. Denna tanke har sin grund i att pedagogerna vill att barnen ska leka med det material som redan finns i verksamheten. En pedagog belyste de medtagna leksakernas dragningskraft: ”*…alla flockas runt dessa och det blir jätteintressant*”. Hon menade att dessa leksaker tar för mycket uppmärksamhet från Montessorimaterialet.

5.3.2 Tankar kring begreppet pedagogiska leksaker

Leksaker som gav ett lärande på något sätt ansåg alla pedagoger var pedagogiska leksaker. Två pedagoger gav konkreta exempel på pedagogiska leksaker såsom pussel och spel. En pedagog uttryckte sig mer abstrakt: ”*Det första jag tänker på är någonting i trä, något präktigt och ganska könsneutralt*”. Att leksaker är utformade på ett verklighetstroget sätt ansåg en pedagog vara betydelsefullt för att lära barnen hur de ser ut på riktigt och ger exempel på att en ko inte är grön med orangea prickar. Då tankar om begreppet icke pedagogiska leksaker kom på tal uttryckte en pedagog att leksaksfabrikanterna bara vill tjäna pengar och inte tänker på den pedagogiska tanken bakom leksaken. Hon förtydligade detta:

”*Om man går på en bio och sen går på McDonald’s och får en leksaksgubbe vill man sedan ha påslakan och så fortsätter detta i all oändlighet*”. En annan pedagog belyste att barn lär sig olika och påpekade att det kunde vara pedagogiskt att klä på en Bratsdocka för att öva finmotorik. Trots detta påpekade hon att de inte hade sådana dockor i verksamheten på grund av att Montessorimaterialet är tillräckligt tydligt och konkret.

5.3.3 Bordsspel

Pedagogerna ansåg att betydelsen av bordsspelen som fanns i verksamheten är träning för turtagning, regler, räkning och färglära. Två av pedagogerna nämnde vikten av den sociala interaktionen som skapas vid speltillfällena och att det är en trevlig stund. En av pedagogerna framhöll att spelen kan vara en inkörsport mot att lära sig något på ett nytt sätt. Hon menade att pedagogerna till exempel kan visa barnen nya bokstavsspel om ett barn inte har visat ett större intresse för läsning och skrivning. Samma pedagog ansåg att det var viktigt att bordsspelen som köptes in var ”*vettiga*”.

5.3.4 Leksaksdjur

Djuren finns med mycket i den fria leken hos barnen och de tycker väldigt mycket om att leka med dessa ansåg alla pedagoger. En pedagog underströk att ingen lek med djuren är förbjuden bara för att de ligger i olika korgar. Många barn tycker det är roligt att leka med djur då de har lätt att relatera till dem förklarar en pedagog. Två pedagoger berättade om sin delaktighet i barnens lekar med djuren där de dels förklarar vad de heter som till exempel ko, tjur och kalv och dels hur familjerna ser ut, det vill säga mamma, pappa och barn. Med detta tränas barnen i begreppsinlärning menade pedagogerna. En pedagog berättade att bondgårdsdjuren tillhörde en Montessoriuppgift där barnen tränar svenskan som till exempel benämningarna av en och ett. För att barnen ska lära sig om förhistoriska djur väljer pedagogerna att inkludera dinosaurier i leksaksinnehavet.

5.3.5 Utrustning för rollek

Utrustningen för rollek ansåg en pedagog vara av en alltför könsbunden karaktär då det ofta bara blir till exempel prinsessa och Spiderman som barnen klär ut sig till. Hon betonade att Montessorimaterialet som de använder sig av är könsneutralt och på så sätt bättre. Det tunna utbudet av utrustning för rollek kommenterade en pedagog med att det var lite tråkigt då det bara fanns en hatt, men betonade att det fanns två telefoner som barnen kunde låtsasringa till varandra med. Då en pedagog medgav att det kan ha stor betydelse och vara roligt för barnen

att klä ut sig och byta roller ansåg hon dock att det skulle vara svårt att få in det i verksamheten på ett naturligt sätt. Detta för att pedagogerna hellre använder sig av Montessorimaterialet.

5.3.6 Dockor och genusperspektiv

Träning i omvårdnad, empati och social interaktion var enligt två pedagoger bebisdockors betydelse i barnens lek. En pedagog menade att dockan kan bytas ut mot en kompis eller ett syskon som får föreställa bebis. Hon antydde att tvättning av dockans kläder kan kopplas till Montessorimaterialet medan en annan påpekade att dockor inte hör till materialet. Alla pedagoger ansåg att dockor är könsbundna varav en pedagog har uppmärksammat att det till största del är flickor som leker med dockor och att pojkar inte är med i den leken i lika stor omfattning. Vidare sa hon: ”*Jag kan tycka att det är lätt att låsa fast flickorna vid det här att bära på dockor, gå med dockan på promenad och laga mat*”. En annan pedagog berättade att det är lika många flickor och pojkar som leker med dockorna i dockvrån. Hon antydde att detta kan bero på blandningen av ”*tjejfärger*” och ”*killfärger*” i rummet vilket gör det mer neutralt. En pedagog återkom till omvårdnadsaspekten som hon menar är typiskt kvinnlig och sade: ”*Det är inget negativt men det kan finnas andra saker som tjejer kan behöva tränas mer på än det som redan är invant och inlärt i dem*”.

5.4. Analys av intervjuerna

Det framkom att alla pedagoger kände att de kunde påverka leksaksinnehavet på respektive förskola. Pedagogerna framhöll att barnen på de båda förskolorna kunde påverka det befintliga leksaksinnehavet genom önskemål om att byta ut material. Skillnaden låg däremot i att barnen på TF även kunde påverka vilka leksaker som köptes in vilket barnen inte kunde på MF. Detta grundar sig enligt oss på de åtskilda tankar som pedagogerna har om populärkulturella leksaker eftersom de har olika pedagogiska förhållningssätt. Detta lyser också igenom när det gäller medhavda leksaker. Vi uppfattade att pedagogerna på TF styrdes av barnens intresse för dessa leksaker när de beslutades om hur stor plats de skulle ta i verksamheten. Pedagogerna på MF styrdes istället av Montessorimaterialets givna plats och begränsade därför de medhavda leksakernas utrymme. Det vi uppmärksammade var att ingen av de sex pedagogerna tog fasta på att använda sig av de medhavda leksakerna i den pedagogiska verksamheten. Som en pedagog poängterade har dessa leksaker en stor dragningskraft på barnen vilket vi anser att pedagoger bör ta fasta på. Detta kan knytas an till

studiens teoretiska perspektiv då pedagoger kan använda sig av dessa leksaker som en kommunikativ länk mellan sig och barnen för att utbyta tankar och värderingar.

Samtliga pedagoger på TF ansåg att alla leksaker kan vara pedagogiska och fylla ett lärandesyfte beroende på vad barnen använder dem till i leken. Två pedagoger på MF menade att pedagogiska leksaker är de leksaker som leder till ett lärande. En annan pedagog pratade om verklighetstrogna leksaker som pedagogiska leksaker. Vi tolkar dessa tankar om begreppet pedagogiska leksaker som att pedagogerna på MF ser leksakerna i sig som pedagogiska vilket visar på en tydlig skillnad i hur pedagogerna på de båda förskolorna tänker kring begreppet.

Den likhet som fanns hos samtliga pedagogers sätt att se på bordsspels betydelse för barnen var att alla nämnde den sociala interaktionen som skapas mellan barnen. Då det också fanns lika många bordsspel på de två förskolorna och att de såg samma betydelse i spelen tolkar vi att social interaktion är en viktig del av verksamheterna. Detta är också en av de viktigaste beståndsdelarna i det sociokulturella perspektivet.

När diskussionen fördes kring leksaksdjur visade två pedagoger från MF sin delaktighet i barnens lek med dessa medan pedagogerna från TF inte alls nämnde någon delaktighet i deras lek. Detta väljer vi att tolka som att pedagogerna på MF är delaktiga på grund av uppgifter i Montessorimaterialet som innefattar olika djur.

Då det gällde utrustning för rollek var pedagogerna på TF och MF av helt olika åsikter vilket synliggörs i antalet (se tabell 5.1). Pedagogerna på TF väljer att ha mycket utklädningskläder då de märker på barnen att det är väldig uppskattat samt att det skapar spännande rollekar. Det vi utläser av detta är att barnens intresse för dessa leksaker tas till vara på av pedagogerna. Samt återknyter vi detta till studiens teoretiska perspektiv då pedagogerna uppmuntrar till sociala lekar där barnen lär av varandra genom artefakterna, i detta fall utklädningskläderna. Pedagogerna på MF väljer att inte ha utklädningskläder även om en pedagog påpekade att det kunde vara roligt samt ha stor betydelse för barnen. Tolkningen vi gör utav detta är att pedagogerna väljer Montessorimaterialet framför leksaker av denna sort.

Antalet dockor är betydligt fler på TF än på MF vilket ännu en gång tyder på delade meningar hos pedagogerna om varför leksaken ska finnas på förskolan. Samtliga pedagoger var

överrens om att dockor är könsbundna och enligt vår tolkning väljer de att hantera detta på olika sätt. På TF nämndes vardagens spegling i barnens lek med dockor men detta sker utan pedagogernas delaktighet vilket ur ett genusperspektiv kan förstärka de traditionella könsrollerna som finns i vårt samhälle. Enligt oss behöver pedagogerna vara delaktiga i dockleken för att kunna styra lekens riktning så den motverkar stereotypa könsroller. Styrningen kan till exempel handla om det som en pedagog nämnde, att Barbie är en självständig kvinna i leken. Vi menar att många barn inte självmant bryter detta könsmönster utan behöver vägledning av pedagogerna som har mer erfarenhet. På MF väljer pedagogerna att inte ha med dockor i verksamheten då de är könsstereotypa. Enligt oss är detta ett sätt att hantera genusperspektivet genom att förhindra könsbundna lekar.

6 Diskussion

Då syftet i denna studie var att jämföra leksaksinnehav samt belysa pedagogers tankar kring leksaker och leksakers betydelse i förskolan kommer vi i detta avsnitt att diskutera vårt resultat och koppla det till bakgrunden och det teoretiska perspektivet. Avsnittet delas in i olika stycken utifrån resultatindelningen och då vi anser att våra frågeställningar är beroende av varandra väljer vi att binda samman dessa i en gemensam diskussion. Diskussionen avslutas med en metodkritik och fortsatt forskning.

6.1 Pedagogers och barns påverkan av leksaksinnehavet

Leksaksinnehaven på de båda förskolorna styrs till mesta dels av pedagogerna men det som skiljer förskolorna åt är barnens påverkan på inköpen. Anledningen till detta, som vi redan har belyst i analysen, beror på de olika förhållningssätten pedagogerna har till populärkulturella leksaker. Pedagogerna på TF observerar vad barnen leker med i verksamheten, frågar om det är någonting som de saknar och barnen kan också visa leksaker de vill ha som de har sett i leksakskataloger. Utifrån detta diskuterar pedagogerna om vilka leksaker de behöver och sedan görs en beställning. Genom denna arbetsprocess ges barnen och media, enligt oss, en möjlighet att påverka leksaksinnehavet i verksamheten även om det är pedagogerna som har det sista ordet. Med detta vill vi påpeka att det är flera faktorer som styr leksakskulturen på denna förskola vilket kan kopplas till studiens bakgrund. Fast (2007) påpekar till exempel att leksakskatalogen har en stor påverkan på barn med dess stora utbud av leksaker vilket skapar drömmar och fantasier hos barnen. Vi ser en tillgång i leksakskatalogen då den kan skapa fantasier men ställer oss kritiska till vad den har för ytterligare påverkan på barnen. Med detta menar vi, som även Fast (2007), Kline (1993) och Sutton-Smith (1986) påpekar, att den kan bidra till att skapa barnkonsumenter och materialister. Barnen på TF kan också påverka leksaksinnehavet genom att ta med sig leksaker hemifrån vilket enligt oss beror på att barns intresse fångas upp av pedagogerna. Det vi anmärker på är pedagogernas brist på att använda sig av de medhavda leksakerna i den pedagogiska verksamheten. Vi anser att leksakerna skulle kunna skapa utbyten av tankar och givande dialoger mellan barn och pedagoger. Utifrån vårt teoretiska perspektiv kan vi dra parallellen till hur leksaker fungerar som en kommunikativ länk mellan människor där idéer och värderingar kan uttryckas vilket Nelson & Svensson (2005) framhäver.

På MF kan barnen inte påverka inköpen till leksaksinnehavet och det beror enligt pedagogerna på att det då skulle bli för mycket populärkulturella leksaker. Detta är inte Montessoripedagogikens syfte då de ska vara ett komplement till hemmet och erbjuda ett annat material. Vi kan till detta argument hänvisa till *Lpfö 98* (2006) som säger just detta men vi kan inte helt och hållet godta argumentet. För som det uttrycks i SOU (1997:157) måste barns leksaker mötas på ett lyhört sätt av personalen och deras värderingar om leksakerna får inte läggas på ett fördömande sätt på barnen. Detta går även att utläsa i *Lpfö 98* (2006) men inte lika tydligt (se citat s.16). Att barnen får visa sina leksaker under en begränsad stund och sedan lägga upp dem på hyllan och att pedagogerna inte tar vara på deras dragningskraft, som en pedagog förklarade, anser vi är att inte vara lyhörd. Vi styrker vårt argument på vad Kline (1993) understryker om populärkulturella leksakers potential. Han menar att de vuxna bör acceptera att leksakerna är en del av vårt moderna samhälle och bör dra nytta av dem.

6.2 Tankar kring begreppet pedagogiska leksaker

Pedagogerna på de två förskolorna hade olika tankar kring begreppet pedagogiska leksaker. På TF ansågs alla leksaker vara pedagogiska beroende på hur de används i leken. Denna tanke kopplar vi till vad Almqvist (1994) säger om pedagogiska leksaker, att det är hur leksakerna används som gör dem pedagogiska. Pedagogerna betonade barnens fantasi som en bidragande faktor till vad leksaker föreställer i leken vilket kan kopplas till vårt teoretiska perspektiv och Vygotskij (1995) som menar att fantasi skapas vid social aktivitet. I och med barnens fantasi menade en pedagog att alla leksaker inte används på det sätt som tillverkarna menar att de ska användas på. Detta poängterar också Almqvist (1994) som menar att leksaksindustrin betecknar vissa leksaker som pedagogiska. Med stöd från Christie (2003) anser vi att leksaken i sig inte kan vara pedagogisk och därmed kan vi luras av leksaksindustrins beteckning av pedagogiska leksaker. Pedagogerna på TF belyser att alla barn lär sig på olika sätt vilket också Christie anser då han påpekar att olika leksaker passar olika barn och därför inte är upp till leksaksindustrin att bestämma.

Pedagogerna på MF ser leksaker först som pedagogiska när de resulterar i ett lärande. En pedagog gav exempel på pedagogiska leksaker som var gjorda av trä, något präktigt och könsneutralt. Vi kopplar detta till vad Almqvist (1994) menar med pedagogers traditionsenliga tankar där leksaker är enkla, könsneutrala och robusta. En annan pedagog belyste verklighetstrogna leksaker som pedagogiska då de visar hur verkligheten ser ut och gav exempel på att en ko inte är grön med orangea prickar. Den tredje menade att

populärkulturella leksaker inte är pedagogiska då det endast handlar om ett kommersiellt syfte vilket kan hänvisas till Nelson & Nilsson (2002). Genom att pedagogerna är inriktade på vad det är för leksak, hur den ser ut och vilket syfte den har tolkar vi det som att de ser leksaker i sig som pedagogiska eller opedagogiska. För oss handlar det om hur vi använder en träleksak eller en Barbie tillsammans med barnen som gör att leksaken kan förmedla ett pedagogiskt syfte. En pedagog tar upp att barn lär sig olika och nämner att barn kan lära av populärkulturella leksaker men hävdar att Montessorimaterialet är tydligare och därför är att föredra. Vi vill koppla detta till historien där vi ser likheter mellan Fröbels lekgåvor, Ulin-materialet och Montessorimaterialet. Utgångspunkten för dessa material var att de alla hade ett förutbestämt pedagogiskt syfte vilket enligt oss är en givande strategi för barns lärande. Vi anser att pedagogerna på MF anammar detta sätt att tänka ännu idag men håller med Nelson & Svensson (2005) som hävdar att det finns brister med att i förväg urskilja vilken betydelse leksaker får i olika sammanhang. De menar att pedagogerna inte kan vara säkra på att de leksaker som köpts in för ett visst syfte får den tänkta betydelsen i barnens lek.

6.3 Bordsspel

I denna leksakskategori var det minst skillnader mellan förskolorna då det fanns lika många bordsspel och pedagogerna hade relativt lika tankar kring betydelsen av dem. De tankar som kom upp bland pedagogerna var bland annat turtagning och medvetenheten om att vinna eller förlora. En likadan tanke finns hos Nelson & Svensson (2005) som menar att spel i olika former förmedlar betydelsen av hur det känns att vinna, förlora och turas om. Enligt ett sociokulturellt perspektiv kan detta förklaras hur känslor medieras genom bordsspel. Vi sympatiserar med dessa tankar kring bordsspel men ställer oss kritiska till vad Newson & Newson (1982) anser om bordsspelens syfte. De menar att de givna reglerna måste följas för att spelets syfte ska uppnås. Vi är dock av samma åsikt som de två pedagogerna på TF vilka menar att reglerna inte alltid är viktiga när det gäller små barn. Bordsspelen kan enligt dem och oss ändå ge betydelse för små barns utveckling av till exempel språket som skapar dialoger mellan barnen. Denna sociala interaktion var också någonting som MF framhöll som en viktig betydelse av bordsspel.

Den tolkning vi gjorde i analysen, om att den sociala interaktionen är en viktig del av verksamheten, kan tyckas vara en självklar del i dagens förskolor men då vi ser tillbaka på historien kan en avsaknad av detta urskiljas. Detta ser vi till exempel hos de barninstitutioner

som fanns på 1800-talet, vilket till stor del handlade om förvaring av barn och mindre om pedagogiska tankar, som också kritiserades av Fröbel. Enligt oss förlorade institutionerna då betydelsen av den sociala aspekt som kunde ha tagits fasta på i verksamheten. Samma problematik finner vi i den kritik Montessoripedagogikens individuella arbetssätt fick, där det inte gavs utrymme för samarbete. Den kopplingen vi gör mellan historien och vårt resultat visar på att en medveten social förändring har skett inom förskoleverksamheten. Detta är enligt oss en positiv utveckling vilket vi grundar på vad Säljö (2000) menar då han betonar att människor utvecklar kunskap via social interaktion med andra. Detta blir verklighet i TF och MF när barnen tillsammans spelar spel. Bordsspelet blir då det förmedlande redskapet som binder dem samman och kan styra vilken kunskap som bearbetas. Pedagoger från de båda förskolorna ger exempel på spel som syftar till kunskap om räkning eller färglära.

6.4 Leksaksdjur

På MF fann vi dubbelt så många leksakdjur än på TF vilket var den enda kategorin där de hade ett större antal leksaker. Den tolkning vi gör av denna skillnad i leksaksinnehavet är att djuren på MF innefattas i olika uppgifter i Montessorimaterialet, och därför har en självklar plats i verksamheten. Pedagogerna använder sig av leksaksdjuren som förmedlande redskap för att arbeta med de olika uppgifterna och kan göra detta i barnens fria lek. I denna lek framkommer barnens tankar och uppfattningar om sin omvärld och enligt *Lpfö 98* (2006) ska pedagogerna ta vara på barnens erfarenhetsvärld och drivkraft att söka kunskaper. Detta anser vi att pedagogerna på MF efterlever då de närmar sig barnen i den fria leken och för in kunskap genom leksakerna. Vi kan än en gång dra parallellen till hur leksaker fungerar som en kommunikativ länk (Nelson & Svensson, 2005). Pedagogerna på TF arbetar på ett annat sätt enligt oss då de använder sig av djuren som ett förmedlande redskap i styrda sångsamlingar. Syftet med djuren är att förstärka språket i sångerna. Skillnaden i arbetssätten är att pedagogerna på MF går in i och visar sitt deltagande i barnens fria lek medan pedagogerna på TF visar sitt deltagande i en styrd aktivitet. På grund av detta anser vi att TF i detta fall inte tar vara på barns erfarenhetsvärld genom att inte visa sitt deltagande i den fria leken där barnen själva kan skapa betydelsefulla reflektioner.

Vi fann en skillnad i pedagogernas tankar kring dinosaurier då en pedagog på TF nämnde medias påverkan vilket ingen av pedagogerna på MF tog upp. Pedagogen på TF menade att barnens intresse för dinosaurier hade uppstått från ett TV-program om dessa djur som barnen

sett hemma. Detta kan kopplas till vad Nelson & Nilsson (2005) säger om populärkulturella leksaker, vilka utmärks av sambandet de har till olika medieformer. I detta fall är medieformen ett TV-program och vi tolkar att pedagogerna har uppmärksammat barnens intresse för detta och därför anpassat leksaksinnehavet därefter. På grund av denna uppmärksamhet har pedagogerna på TF i detta fall, enligt oss, tagit vara på barnens erfarenhetsvärld men ändå inte deltagit i den fria leken. Det vi vill komma fram till är att pedagogerna bör delta i den fria leken för att nå barnen på deras nivå och därmed uppnå ett lärande som grundar sig på barnens drivkraft i att söka kunskap. Pedagogerna på MF framhöll att dinosaurierna var en del av en Montessoriuppgift där de ska ge historisk kunskap och detta vävs in i barnens fria lek som vi beskrivit i ovanstående stycke. Genom att vi påpekar de olika arbetssätten kring leksaksdjur vill vi framhäva vad Fleming (1996) anser om populärkulturella leksakers mångsidighet då de kan användas på flera sätt och skapa olika innebörder beroende på när, var och hur de förekommer.

6.5 Utrustning för rollek

Den stora skillnaden i utrustningen för rollek hos förskolorna bottnar i olika synsätt på dess betydelse. På TF väljer de att ha ett stort utbud av utrustning då de märker att det är väldigt uppskattat hos barnen och att det leder till spännande rollekar. Detta tyder ännu en gång på pedagogernas förmåga att se till barnens intressen och betydelsen av detta har vi diskuterat i föregående avsnitt 6.4. En pedagog berättade om en rollek där ett barn skulle föda barn men pedagogerna nämner dock återigen ingenting om deras deltagande i leken. Vi vill framhålla pedagogers deltagande som en betydelsefull faktor i rollekar vilket Nelson & Svensson (2005) poängterar i deras förklaring av ramleken. I denna lek bestäms roller, tema och vilken utrustning som ska användas av både pedagoger och barn. Leksakerna är det förmedlande redskapet vilket ska hjälpa barnen att förstå handlingarna i leken, och det är pedagogernas ansvar att se till att de leksaker som behövs finns samt vägleda barnen. Den rollek som pedagogen gav exempel på menar vi skulle kunna utvecklas till en ramlek då det finns utrustning och intresse hos pedagogerna för barnens erfarenhetsvärld.

Pedagogerna på MF väljer att inte ha ett stort utbud av utrustning för rollek dels för att det är könsbundet och dels för att de väljer Montessorimaterialet framför detta. Vi ställer oss kritiska till dessa tankar då vi tar stöd av studien som Farver & Shin (1997) utfört som visar att den sociala fantasileken kan hämmas om det är brist på leksaker, vilket i det här fallet gäller

utrustning för rollek. Vi anser också att om en leksak tas bort ur innehavet, på grund av att den är könsbunden, går möjligheten att motverka könsmönster förlorad i den leksaken. Istället bör pedagogerna enligt oss använda leksaken som en kommunikativ länk (Nelson & Svensson, 2005) mellan sig och barnen och därmed skapa en diskussion kring genusfrågor. Detta gör att pedagogerna ger barnen möjligheten att bryta könsmönster. Exempel på detta är att flickorna använder spidermandräkten och pojkarna använder prinsessklänningen. Vi tar stöd från *Lpfö 98* (2006) när vi för detta resonemang (se citat s.18). Då pedagogerna väljer att ta bort utrustning för rollek från leksaksinnehavet och istället föredrar Montessorimaterialet anser vi att de bortser från barnens intressen. Detta har vi tagit fasta på då en pedagog uttrycker att utklädningskläder kunde vara roligt och ha stor betydelse för barnen. Då vi kan hänvisa till det tidigare resonemanget om att ta till vara på barns intressen vill vi betona att leksaker kan ses som semiotiska resurser (Nelson & Svensson, 2005). Detta innebär att utklädningskläderna kan ge barnen en möjlighet att gestalta olika roller och därigenom söka sin egen identitet. Vi kan hänvisa till Berg & Nelson (2006) och Nelson & Svensson (2005) som pekar på att olika roller kan hjälpa till i sökningen av identiteten som sker i det sociala samspelet mellan barnen i leken.

Två pedagoger på TF anmärkte att utbudet av utklädningskläder bestod till mestadels av typiska kvinnokläder som pedagogerna tagit med hemifrån men berättade att de tidigare haft poliskläder som de ansåg var mer manliga. Detta kopplar vi till att förskoleyrket är ett kvinnodominerat yrke som vi också ser i historien. Avsaknaden av manliga pedagoger, både i historien och i nutid, kan vi se som en förklaring till varför det inte finns något större utbud av typiskt manliga utklädningskläder. För att gå tillbaka till hur olika roller kan hjälpa till i sökningen av identiteten anser vi att fler manliga pedagoger behövs i förskoleverksamheten vilket bland annat kan bidra till mer manliga utklädningskläder. Genom detta ser vi att barnen får en valmöjlighet bland de olika utklädningskläderna vilket kan motverka synen på traditionellt könsbundna kläder. I och med denna argumentation går vi emot vad Almqvist (1994) tar upp om lärares värnade om tysta miljöer då de ansågs bli en högre ljudnivå om poliskläder fanns med i leksaksinnehavet. Vi vill här återigen peka på vikten av pedagogers deltagande i leken istället för att ta bort en könsbunden leksak.

6.6 Dockor och genusperspektiv

Den största skillnaden mellan TF och MF ser vi i denna leksakskategori framför allt i antalet dockor. Alla pedagogers tankar kring dockans betydelse är att den ger träning i omvårdnad, empati samt att den är könsbunden. Enligt vår tolkning väljer pedagogerna att hantera att dockan är könsbunden på olika sätt. Detta går att återknyta till föregående resonemang kring hanteringen av utrustning för rollek, där vi belyste att TF tog till vara på barns intresse och MF valde att ta bort en könsbunden leksak. Vi anser att denna hantering även gäller för dockor, med undantaget att MF har två bebisdockor.

På TF berättade två av pedagogerna att de oftast var flickorna som lekte med dockor och att vardagen trädde fram i barnens lek med dessa, men en pedagog antydde att de inte var delaktiga i någon större utsträckning i denna lek. Detta kan kopplas till vad Fleming (1996); Nelson & Svensson (2005) och Almqvist (1994) menar om att flickor och pojkar relaterar och imiterar verklighetsbaserade händelser i leken. De menar också att flickor och pojkar föredrar könsstereotypa leksaker då flickor till exempel väljer dockor och pojkar väljer bilar. Med stöd av dessa referenser kan vi inte se hur könsmönster bryts i dockleken på TF då pedagogerna inte deltar och därav inte motverkar könsrollerna. På MF reflekterar en pedagog över hur de kan använda en könsbunden docka tillsammans med det, enligt dem, könsneutrala Montessorimaterialet. Detta kan enligt henne genomföras då tvättning av kläder är en Montessoriuppgift, och dockan behöver få rena kläder, alltså kan barnen tvätta dockans kläder. Vi kan enligt detta se hur historiska pedagogers tankar möter nutida pedagogers tankar och skapar en början till att motverka könsroller och könsmönster. I historiens arbetssätt i förskolan ser vi inget genusperspektiv medan förskoleverksamheten idag har tydliga direktiv om genusperspektivet från *Lpfö 98* (2006).

Barbie är populär bland barn, främst bland flickor, understryker Fast (2007) i sin studie och det kan vi också se i leksaksinnehavet hos TF. Anledningen till att leksaken finns där beror på, vad vi har gått igenom tidigare, att pedagogerna ser till barnens intressen. Alla pedagoger anser dock att Barbie skapar en felaktig bild av kvinnokroppen för barnen. Detta påvisas även i en studie av Berg & Nelson (2006) som poängterar den negativa aspekten av Barbies utseende. Fleming (1996) och Hangaard Rasmussen (2001) belyser emellertid en positiv aspekt av Barbie då hon ibland presenteras som en självständig aktiv kvinna. Denna aspekt tar en pedagog på TF upp då hon antyder att Barbie kan vara just självständig i barnens lek. Det

är den självständiga dockan vi anser att pedagoger på förskolan ska arbeta med genom att delta i barnens docklek. Därmed fungerar dockan som ett förmedlande redskap mellan barn och pedagoger för att skapa genusdiskussioner. Dessa redskap ska innefatta både kvinnliga och manliga dockor vilket ingår i leksaksinnehavet på TF. De tankar pedagogerna på TF hade kring de negativa betydelserna av manliga dockor var att de relaterade till dockor som ofta höll i vapen samt hade en framträdande machostil. Tankarna kring de positiva betydelserna av manliga dockor var att ge pojkar en möjlighet till att leka docklekar, skapa en motvikt till de kvinnliga dockorna samt att de i leken kan vara rädda och därmed bryta mot normen. Pedagogers delaktighet framhåller vi som en av de viktigaste ståndpunkterna i arbetet för att motverka traditionella könsmönster och könsroller. Vi tar i detta konstaterande stöd av Nelson & Svensson (2005) som påpekar vikten av att förväntningar och förhållningssätt måste redas ut och därefter bör pedagogerna delta i leken. Genom detta ger pedagogerna alla barn samma möjligheter till att leka med olika leksaker.

6.7 Metodkritik

Efter avslutad studie väljer vi att reflektera över dess tillförlitlighet. Då vi ser till den tidigare forskningen kring leksaker finns ett begränsat utbud av vetenskapliga källor. Detta har gjort att våra infallsvinklar också varit begränsade vilket kan minska tillförlitligheten.

Den problematik vi nämnde i metoden som fanns i klassificeringsschemat valde vi att lösa genom att utgå ifrån den egna uppfattningen om vad en leksak föreställer. I en upprepad studie av andra personer kan utfallet bli annorlunda på grund av andra föreställningar.

Svagheten i intervjuerna kan möjligtvis finnas hos oss som intervjuare då vi är ovana vid den situationen. Då pedagogerna inte fick reda på våra stödfrågor innan intervjutillfällena fick de inte möjlighet till att reflektera över vad de skulle svara. Detta gör att de svar vi fick var de som pedagogerna tänkte på precis då men vilket kan se annorlunda ut från dag till dag.

6.8 Fortsatt forskning

I ett vidare forskningsperspektiv ser vi möjligheter i att studien kan göras under en längre period, dels för att se en möjlig utveckling i pedagogers tankar kring leksakers betydelse och dels för att samla in mer data. Datainsamlingen kan innefatta involvering av fler förskolor, fler intervjuer med olika pedagoger, barnintervjuer och barnobservationer. Detta kan bidra till

att bredda vårt forskningsfält och uppmärksamma leksakers betydelser i förskolan och i samhället.

Referenser

Almqvist, B. (1991). *Barn och leksaker*. Lund: Studentlitteratur.

Almqvist, B. (1994). *Approaching the Culture of Toys in Swedish Child Care*: *A Literature Survey and Toy Inventory.* Doktorsavhandling, Uppsala Universitet, Pedagogiska institutionen.

Berg, L-E., & Nelson, A. (2006). Identitet och genus i lek med dockor och figurer i förskolan: *Nordisk pedagogik*, 26(2) 124-138.

Christie, J. (2003). The role of toys and playthings in early literacy development. I: L-E. Berg, A. Nelson, K. Svensson (red.) *Toys in educational and socio-cultural contexts. Toy research in the late twentieth century, Part 1*. Stockholm: Stockholm International Toy Research Centre, KTH.

Engdahl, K. (2005). *Några reflektioner kring lek och leksaker*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Farver, J. A. M., & Shin, Y. L. (1997). Social Pretend Play in Korean- and Anglo-American Preschoolers: *Child Development*, 68(3) 544-556.

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva*: *Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Pedagogsiska institutionen.

Fleming, D. (1996). *Powerplay: Toys as popular culture*. Manchester: Manchester University Press.

Hangaard Rasmussen, T. (2001). *Leksakernas virtuella värld*: *Essäer om leksaker och lek.* Lund: Studentlitteratur.

Hansson, L. (1977). *Om Montessori och barns arbete*. Stockholm: Esselte studium

Johansson, B & Svedner, P-O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Kline, S. (1993). *Out of the Garden: Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*. Verso: London och New York.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lobel, T. E., & Menashri, J. (1993). Relations of Conceptions of Gender-Role Transgressions and Gender Constancy to Gender-Typed Toy Preferences: *Developmental Psychology*, 29(1) 150-156.

Lpfö 98, Läroplan för förskolan. (2006). Ändring införd t.o.m. SKOLFS 2006:22. Stockholm: Fritzes.

Montessori, M. (1998). *Upptäck barnet!* Jönköping: Seminarium.

Nelson, A., & Nilsson, M. (2002). *Det massiva barnrummet: teoretiska och empiriska studier av leksaker*. Doktorsavhandling, Malmö högskola, Pedagogiska institutionen.
Nelson, A., & Svensson, K. (2005). *Barn och leksaker i lek och lärande*. Stockholm: Liber AB.

Newson, J., & Newson, E. (1982). *Leksaker och saker att leka med*. Lund: LiberLäromedel.

Shell, R., & Eisenberg, N. (1990). The Role of Peers' Gender in Children's Naturally Occurring Interest in Toys: *International Journal of Behavioral Development*, 13(3) 373-88.

Simmons-Christenson, G. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och Kultur.

SOU 1997:21. *Växa i lärande – Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden – Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. New York: Gardner Press, Inc.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge. Massachusetts: MIT Press.

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

Westberg, J. (2008). *Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835-1945*. Doktorsavhandling, Uppsala Universitet, Historiska institutionen.

Bilaga 1

Till förskolepedagoger

Vill du delta i en studie angående leksaker och deras betydelse?

Denna studie syftar till att belysa pedagogers tankar kring leksaker och leksakers betydelse. En traditionell förskola och en Montessori förskola i Gävleborgs län kommer att jämföras för att se om de skiljer sig i synsättet på leksaker.

Deltagandet kommer att ske anonymt och frivilligt. De svar som ges i intervjuerna kommer att behandlas konfidentiellt och kommer inte att kunna kopplas till dessa personer. Undersökningen kommer att avrapporteras i ett examensarbete inom ramen för lärarutbildningen.

Vi avser att göra intervjuerna under veckorna 46 eller 47 men detta går att ändras vid behov. Intervjuerna beräknas ta mellan 30-45 minuter.

Vid frågor eller funderingar kontakta oss gärna.
Tack på förhand för er medverkan!

Brita Olsson
Tel: xxx-xxxxxxx
E-mail: xxxxxxxx@student.hig.se

Karin Steorn
Tel: xxx-xxxxxxx
Email:xxxxxxxx@student.hig.se

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Kan du på din nuvarande förskola påverka leksaksinnehavet?
2. Kan barnen påverka leksaksinnehavet?
   Om ja, på vilket sätt?
   Om nej, vilka tankar har du kring det?
3. Får barnen ta med sig leksaker hemifrån till förskolan?
   Om ja, vilka tankar har du kring det?
   Om nej, vilka tankar har du kring det?
4. Vad har du för tankar kring begreppet pedagogiska leksaker?
5. Vad har bordsspel för betydelse på er förskola?
6. Vad har leksaksdjur för betydelse på er förskola?
7. Vad har utrustning för rollek för betydelse på er förskola?
8. Vad har dockor för betydelse på er förskola?
9. Sett ur ett genusperspektiv, vilka positiva och negativa betydelser har kvinnliga respektive manliga dockor?