



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vi leker för att lära

En studie av pedagogers syn på lekens roll i förskoleklassen

Kristina Paepke

Veronica Nylund

LAU390

Handledare: Christina Ekelund

Examinator: Elisabeth Hesslefors

Rapportnummer: HT10-2611-227

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Vi leker för att lära. En studie av pedagogers syn på lekens roll i förskoleklassen.

Författare: Kristina Paepke & Veronica Nylund.

Termin och år: Høstterminen 2010.

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen.

Handledare: Christina Ekelund.

Examinator: Elisabeth Hesslefors.

Rapportnummer: HT10-2611-227.

Nyckelord: Förskolepedagogik, Förskoleklass, Pedagogiska miljöer, Pedagogiskt verktyg, Sociokulturellt perspektiv, Lek, Fri lek, Styrd lek, Lpo 94, Lpfö 98.

Sammanfattning:

Syfte

Vi vill undersöka och problematisera pedagogers syn på och förhållande till leken som ett pedagogiskt verktyg för barns utveckling och lärande i förskoleklassen. Vi vill också se hur pedagogerna anser sig tillämpa leken i sitt dagliga arbete i verksamheten.

Material och metod

Vi har använt oss av en kvalitativ forskningsmetod i form av samtalsintervjuer med respondenter inom förskoleklassen, för att ta reda på deras syn på lek som pedagogiskt verktyg, samt lekens roll i förskoleklassen. Vi har även använt oss av relevant litteratur för att få en så heltäckande bild av ämnet och våra frågeställningar som möjligt.

Frågeställning

- Hur ser pedagoger på lekens betydelse i förskoleklassen för barnens utveckling och lärande?
- Hur anser pedagogerna att de tillämpar leken i det dagliga arbetet i förskoleklassen?

Resultat/Analys

I vår studie framkom att pedagogerna ser olika på lekens betydelse i förskoleklassen. Även om inte alla pedagoger uttryckte sig på samma sätt, visar det ändå på att de tycker att leken har en stor betydelse för barns utveckling och lärande, men det fanns också faktorer som skilde pedagogerna åt. Vissa pedagoger ansåg att lek kunde vara allting, andra uttryckte att man inte kan lära allt genom lek. Även användningen av leken i den pedagogiska verksamheten såg olika ut. En del såg till att leken genomsyrade hela dagen. Andra vill dock ha en mer skolinriktad förskoleklass, där barnen anpassas till skolans arbetssätt på en gång.

Betydelse för läraryrket

För att förskolepedagogiken skall få mer utrymme i förskoleklassen är det viktigt att skapa en samverkan mellan förskola och skola, integrera de båda skolformerna, där man har en gemensam förståelse för hur man arbetar i respektive verksamhet. Man bör även vara medveten om förskolepedagogiken, där leken är ett centralt begrepp, samt förskoleklassens syfte.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Frågeställningar.....	2
2. Forskningsanknytning	3
2.1 Vad är lek?.....	3
2.2 Lekens historik.....	4
2.3 Vad innebär leken för barns utveckling?.....	5
2.4 Vad kan konsekvenserna bli för ett barn som inte leker?.....	7
2.5 Förskolepedagogik.....	8
2.6 Förskoleklassen.....	9
2.7 Den pedagogiska miljön.....	10
2.8 Sociokulturell teoretisk ram.....	10
2.9 Egen argumentation	11
3. Metod och material	13
3.1 Val av metod.....	13
3.2 Urval	14
3.3 Etiska ställningstaganden.....	14
3.4 Genomförande.....	14
3.5 Reliabilitet och validitet.....	15
3.6 Bearbetning och tolkning.....	15
4. Resultat	17
4.1 Pedagogernas bakgrund.....	17
4.2 Pedagogernas syn på lek som begrepp.....	17
4.3 Pedagogernas syn på lekens betydelse för barns utveckling och lärande.....	18
4.4 Pedagogernas syn på fri lek och styrd lek.....	19
4.5 Hur pedagogerna anser sig använda leken i verksamheten.....	20
4.6 Pedagogernas syn på förskolepedagogiken i förskoleklassen.....	22
4.7 Pedagogernas syn på konsekvenser för barn som inte får leka.....	23
5. Diskussion	25
5.1. Det vida lekbegreppet.....	25
5.2 Skolifiering av förskoleklassen.....	26
5.3 Förskola, skola, förskoleklass.....	27
5.4 Vad läroplanerna skriver om lek.....	28
5.5 Betydelsen av pedagogernas utbildning.....	29
5.6 Leken ur ett historiskt perspektiv.....	30
6. Slutdiskussion och vidare forskning	31
6.1 Slutdiskussion.....	31
6.2 Vidare forskning.....	31
7. Referenser	33

Bilaga

1 Inledning

Vi har under vår lärarutbildning ofta pratat om att det är viktigt att barnen får leka och även diskuterat *varför* det är viktigt. En insikt vi har fått under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) är att förskoleklassen inte fick den mjuka övergång, mellan förskolan och skolan, med förskolepedagogiken i fokus, som det var tänkt då förskoleklassen infördes.

En central del inom förskolepedagogiken är leken och därför har vi valt att redogöra för begreppet lek och lekens historik. Därefter går vi in på lekens betydelse för barns lärande, samt vad konsekvenserna kan bli för barn som inte leker. Detta för att få en grund till vad förskolepedagogiken och med detta som utgångspunkt ta reda på hur verksamma lärare ser på förskolepedagogikens och lekens roll i förskoleklassen.

Förskolans infogande i utbildningssystemet som första steget i det livslånga lärandet samt förskoleklassens inrättande för att föra in förskolepedagogiken i skolan, integrera den med skolans pedagogik och utifrån en helhetstänkande utveckla nya arbetssätt som har det individuella barnet i centrum (Karlsson, Melander, Pérez Prieto & Sahlström. 2006, s. 36).

Syftet med förskoleklassen var alltså att införa en smidigare övergång, en slags brygga, mellan förskola och skola, där förskolepedagogiken, som innebär en helhetssyn där man ofta arbetar tematiskt och där fokus ligger på barns lek, skulle ta större plats. Denna förskoleklassreform nådde dock inte sitt syfte och förskoleklassen blev snarare ett tionde skolår (Fagerli m.fl. 2000).

I Lpo 94, *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, (Utbildningsdepartementet, 1994) står det att "... under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper" (s. 6) samt att "Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet" (s. 5). På grund av detta anser vi att leken bör ha en större roll i förskoleklassen än vad forskningen visar att den har. Vikt borde därför läggas på att införa mer förskolepedagogik i förskoleklassen.

Om vi läser i Lpfö 98, *Läroplan för förskolan*, (Utbildningsdepartementet, 1998) kan vi konstatera att leken har fått en betydligt större roll i förskolan än vad den har i förskoleklassen och skolan i stort.

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjlighet att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter (Lpfö 98, s. 6).

Detta är bara ett citat av många i Lpfö 98 om lekens betydelse för barns utveckling och lärande, till skillnad från de fåtal punkter som Lpo 94 tar upp. Då kommunikation och samspel är grunden för lek utgår vi från ett sociokulturellt perspektiv på barns lärande, där interaktion och kommunikation är två grundpelare.

1.1 Syfte

Vi vill undersöka och problematisera pedagogers syn på och förhållande till leken som ett pedagogiskt verktyg¹ för barns utveckling och lärande i förskoleklassen. Vi vill också se hur pedagogerna anser sig tillämpa leken i sitt dagliga arbete i verksamheten.

1.2 Frågeställning

- Hur ser pedagoger på lekens betydelse i förskoleklassen för barnens utveckling och lärande?
- Hur anser pedagogerna att de tillämpar leken i det dagliga arbetet i förskoleklassen?

¹ En metod/ett material vars uppgift är att stödja, underlätta och förbättra det pedagogiska arbetet för pedagoger.

2 Forskningsanknytning

2.1 Vad är lek?

Efter att vi har läst mycket litteratur kring vad lek är, har vi kommit till insikt om att lek är ett väldigt svårdefinierat begrepp. Det finns många olika synsätt på vad lek är.

Lindqvist (1989) ser på barns lek som ett sätt att förhålla sig till sin omvärld och att leka är att man bearbetar denna på ett lustfyllt sätt. I Nationalencyklopedin står det som förklaring till begreppet lek att det är en ”aktiv verksamhet som bedrivs endast i nöjessyfte och ofta kollektivt; spec. om mindre barns normala spontana sysselsättningar” (Nationalencyklopedin, 2010). Detta visar tydligt på skillnader mellan definitionen av lek i ordlistan och forskningen kring begreppet lek. Nationalencyklopedin beskriver leken som någonting som endast sker utifrån ett nöjessyfte, medan den pedagogiska forskningens synsätt är mer komplicerat.

Forskare är överens om de mest fundamentala begreppen i leken, men det finns också saker som skiljer dem åt. Bland annat är forskare oense gällande huruvida lek bara är fantasi eller verklighet. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver att ett vanligt synsätt är att se på lek och lärande som två skilda saker. De skriver: ”Inom forskningen är vi duktiga på att se något som antingen eller – lek som fantasi och lärande som verklighet” (s. 49-50), men de anser att det är mer komplext än så, det är inte bara en fråga om antingen eller. Knutsdotter Olofsson (2003) skriver: ”I lek förhåller man sig till verkligheten på minst två tolkningsplan” (s. 7) och att ”När man leker rör man sig mellan verklighetens tolkningsplan och lekens – eller lekens i leken” (s. 7). Hon menar härmed att leken innebär två olika plan, verkligheten och fantasin, som barnen kan gå in och ut ur för att styra upp leken och dess regler, beroende på vad den kräver.

Vygotskij (1896-1934), som var en pedagogisk teoretiker och psykolog, skriver i sin bok *Fantasi och kreativitet i barndomen* om de olika samband som finns mellan verklighet och fantasi. Han skriver att: ”Den första formen av samband mellan fantasi och verklighet består däri att alla skapelser av fantasin alltid är uppbyggda av element som hämtats ur verkligheten och ingår i en människas tidigare erfarenheter” (s. 17). Detta är även vad Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) ansåg, att det inte bara är antingen eller, utan lek och lärande går snarare hand i hand.

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver vidare om Johnsons, Christies och Yawkeys syn på lek:

Barns lek pågår på flera olika nivåer samtidigt. Lek som föreställning refererar till att lek involverar en dialog med många, dvs. med dem som leker (samleker), regissörer, producenter och publik. Slutligen, lek som tolkning av erfarenheter handlar om berättande och berättelser för att skapa mening i barns personliga erfarenheter (s. 51).

De menar att innehållet i leken blir ett uttryck för den tolkning de gör av sina erfarenheter, samt att de växlar mellan de olika plan/verkligheter som Knutsdotter Olofsson (2003) även pratade om i citaten ovan. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver också om fantasi och verklighet, att det inte är en fråga om ”antingen eller”, utan det är i ett mer vitt begrepp.

Två forskare inom tillämpad psykologi och socialpsykologi, Hwang och Nilsson, tar upp leken ur ett annat perspektiv. De anser att lek är ”en vanlig aktivitet, den utgör något lustbetonat, är frivilligt och på låtsas” (1995, s. 176). Leken är alltså till för nöjes skull och är ingenting som, enligt Hwang och Nilsson, bör vara påtvingat, utan bör vara frivilligt, vilket påminner om

Nationalencyklopedins syn på leken.

Lekteoretikern Sutton-Smith däremot talar om leken i ett vidare begrepp. Han menar att det inte bara finns en enda sorts lek:

... och den har inte en enda funktion, utan precis som lärandet idag betraktas som livslångt, ser han på leken också som livslång och ingalunda avskild mellan barn och vuxna. Även inom leken sker en variation i det att barn prövar att gestalta eller skapa något i leken på många olika sätt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 50).

Han menar att leken måste ses i ett större perspektiv, och att leken inte behöver sluta då man är vuxen, utan är en livslång del i människans lärande. Leken är, enligt Sutton-Smith, en varierande aktivitet som inte behöver vara den andra lik, utan det kan hända mycket i leken. Man kan beskriva leken som Knutsdotter Olofsson (2003) uttrycker det: ”Leken är naturens egen fiffiga pedagogik” (s. 87).

2.2 Lekens historik

Lek har alltid varit ett aktuellt ämne. Hangård Rasmussen (1978) skriver om de olika discipliner där forskning kring leken har förekommit, och fortfarande förekommer. Det är alltså forskare inom ämnen såsom psykologi och filosofi, därmed inte bara inom pedagogik, som varit intresserade av leken. Jensen och Harvard (2009) skriver att de teorier vi har idag ofta är byggda på ”... tidigare teorier som sedan ifrågasätts och utvecklas på olika sätt. På det sättet kan den nutida teoribildningen mer beskrivas som en evolution och inte som en revolution” (s. 41). Leken har funnits hos oss människor ”sedan tidernas begynnelse” (s. 29) och är ett ämne som inte blivit förlegat eller ointressant.

De tidigaste tecknen man har som skildrar barns lek är redan från forna Egypten. Där har man funnit gamla målningar och krukor som visar barns lek på olika sätt, vilket vittnar för lekens existens. Dock var det bara överklassens barn i det egyptiska slavsamhället som fick leka, då slavarnas barn mer tvingades delta i de vuxnas tvångsarbete och inte fick samma möjligheter till lek som överklassens barn fick (Hangård Rasmussen, 1978).

På Platons och Aristoteles tid lade man vikt vid att låta barn leka, även om alla inte hade möjlighet till det på grund av klasstillhörighet. Aristoteles ansåg att ”interaktionen med andra barn och vuxna har avgörande betydelse” (Jensen & Harvard, 2009, s. 31). Då barnet i kontakt med andra också kommer i kontakt med olika sidor av sig själv och därav utvecklas som person och skapar sin personlighet.

Om vi lämnar det antika Grekland och istället tar oss till medeltiden ser vi snarare likheter med forna Egypten, då det till störst del var överklassens barn som fick möjlighet till att leka. Böndernas barn sågs som viktig arbetskraft och behövdes både i hemmet, samt för att bruka familjens jord. I överklassen hade barnen dock ”lektanter” och stora möjligheter till att leka. När industrialismen växte fram skedde stora förändringar. För att barnen skulle förberedas för arbetslivet började också skolan ta form, och det var innan skolstarten som barnen hade tid för att leka. ”1762 publicerade Rousseau sitt verk *Émile*, i vilket han framförde den epokgörande tanken att barnet skulle uppfostas i frihet och lära av sina egna erfarenheter” (Hangård Rasmussen, 1978, s. 12). Nu började lekens betydelse ta form desto mer och man började se på barnen som barn och deras rätt till att ha en barndom.

Någon som har haft stor betydelse inom området lek och förskolan är den tyska pedagogen och

förskolepedagogen Friedrich Fröbel (1782-1852) som ansåg att leken var ett redskap för barn att bygga kunskap. Jensen och Harvard (2009) har citerat vad Fröbel skrivit om hur han ser på lek:

Play then is the highest expression of human development in childhood, for it alone is a free expression of what is in the child's soul. It is the purest and most spiritual product of the child, and at the same time it is a type and copy of human life at all stages and in all relations (Jensen & Harvard, s. 35).

Fröbel såg alltså leken som någonting mycket viktigt och tyckte att det var av stor betydelse att barn fick möjligheten att utvecklas utifrån sig själva, genom leken. Han ansåg att leken innebar någonting spirituellt och att det samtidigt var en bearbetning av livet som människa.

Men trots Frøbels framsteg fick leken en annan betydelse i slutet på 1800-talet och sågs då som någonting onödigt. ”Leken som tidigare hade en framträdande roll för barn och vuxna kom successivt att betraktas som onyttig sysselsättning och ett rent tidsfördriv, som något som primärt var för barn” (Jensen & Harvard, 2009, s.35). På slutet av 1800-talet var lek främst ett verktyg att aktivera barn så att de fick utvecklas rent fysiskt, samt få utlopp för sin överskottsenergi.

Under 1900-talets början lyfter även Vygotskij fram lekens betydelse. Han beskriver leken som ett sätt att släppa tankarna på det som finns i vår verklighet, vårt nu, och istället låta: ”Fantasin utvecklas som medveten handling för att kunna hantera omvärlden. I övriga aktiviteter är barnet fortfarande styrt av sin omvärld och det är endast i leken som tänkandet frigörs” (Jensen & Harvard, 2009, s. 39). Han menar alltså att barn genom leken kan få vara precis som de vill och bygga upp den värld och situation som de känner för, och att fantasin är ett bra verktyg för barnen att använda sig av i leken. Vygotskij lägger även vikt vid det sociala samspelets betydelse i leken.

”Dagens nutida leketeoriker har fokus på barnens lek medan en diskussion kring lekens betydelse genom hela livet endast förs i begränsad omfattning” (Jensen & Harvard, 2009, s. 41). Forskning kring lek har ständigt varit aktuellt och i takt med att samhället har förändrats har också tankarna kring lekens betydelse sett olika ut.

2.3 Vad innebär leken för barns utveckling och lärande?

De flesta forskare är överens om att leken främjar barn och deras utveckling, vilket är någonting som Folkman och Svedin (2003) också lägger vikt vid, att leken främjar barns utveckling. Hwang och Nilsson (1995) skriver att ”Leken är ett sätt att bearbeta världen och få kunskap om den” (s. 176). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver följande om lekens vikt för barns utveckling och lärande:

Lek handlar inledningsvis i livet om att upptäcka den fysiska världen för att sedan gradvis övergå i rollek. Barn använder då både språk och kropp, material av olika slag för att skapa och gestalta sina erfarenheter, och genom detta gör de också sin värld meningsfull (s. 42).

De anser att barnen i leken möter nya situationer som de anpassar till vad de redan vet och kan och utgår därifrån. Barnen får även möta andras erfarenheter, tankesätt och idéer som de tillsammans tolkar och utforskar genom leken. Detta kan bland annat utveckla förståelsen för nya begrepp, förmågan att diskutera och argumentera vilket stärker barnens språkutveckling samt deras sociala förmåga.

Knutsdotter Olofsson (2003) tar till exempel upp sociala relationer och känslor som utvecklas genom leken och i lekens värld. ”Ingen sysselsättning ger barn social kompetens såsom leken” (s. 135). Med detta menar hon att barn lär sig att kompromissa genom bland annat ömsesidighet och turtagande. Hon anser också att lek ofta handlar om känslor och menar på att man i leken kan pröva på olika känslor, bearbeta dem, och därmed skapa sig en djupare förståelse för andras känslor då de i leken har prövat på dem. Detta i sin tur leder till en del i den sociala kompetensen. Lillemyr (2002) är inne på samma bana och anser att leken ”utgör en arena för socialisation” samtidigt som den också ”förbereder barnen för utveckling och socialisation” (s. 41). Vad han anser är att leken både innebär en pågående socialisation, här och nu, samtidigt som den bidrar till en utveckling inom området i ett vidare perspektiv.

Barnens lek är till stor del en bearbetning av upplevda händelser och situationer som de har tagit till sig. ”Barnens lek är inte en enkel hågkomst av det upplevda, utan en kreativ bearbetning av upplevda intryck, ett sätt att kombinera dem och därav skapa en ny verklighet som motsvarar barnens egna behov och intressen” (Vygotskij, 1995, s.14-15). Han menar att barn, genom leken, och med hjälp av sin fantasi lär sig att förstå sin omvärld bättre. Vad som kan se ut som en härmning av en händelse är inte en imitation, utan en bearbetning av det upplevda.

Vygotskij anser inte att leken är den viktigaste aktivitetsformen, men leken är än dock den mest ledande i barns utveckling. Vidare anser han att:

Man kan ofta iakttä, att barnet i leken hunnit längre i sin utveckling, än man kan se i dess andra aktiviteter. Genom leken blir barnet i ökande grad medvetet om sina egna handlingar och motiv, och därför utvecklas barnets vilja, målinriktning, sociala förståelse osv genom dess lekaktivitet. Leken är alltså fundamentet för nästa utvecklingszon. Men det betyder inte, att leken mist sin betydelse där (Jerlang m.fl. 2005, s. 287).

Leken är alltså mer komplex och mångfacetterad än man kan urskilja vid första ögonkastet, men det är ofta i leken man lägger märke till den utveckling barnen gör, både genom leken i sig och genom andra sammanhang.

Hwang och Nilsson (1995) anser att barn genom lek även lär sig att utveckla sin identitet och självkänsla, samt utveckla sin kommunikativa förmåga och sin fantasi. Vygotskij anser att fantasin är grunden till varje kreativ aktivitet. Han menar att vi, genom vår fantasi och vårt skapande som människor, tillsammans bygger upp vår kultur. Han menar alltså att vi skapar vår värld och kultur tillsammans, utifrån oss själva. Detta visar att fantasin, som i sin tur leder till kreativitet, är av stor vikt för att vårt samhälle skall kunna fungera och utvecklas. Vygotskij skriver att: ”Redan vid mycket tidig ålder finner vi hos barnet kreativa processer, som bäst kan iakttas i dess lekar” (s.15). Detta visar på att fantasi, kreativitet och lek går hand i hand och är av stor betydelse för vår utveckling.

Vi har tidigare nämnt lekens betydelse för barnens talspråk och språkutveckling i stort. Någoting som också är av vikt att ta upp är lekens betydelse för utvecklingen av barnens läs- och skriftspråk, samt deras intresse för det.

Precis som lekspråket utvecklas tidigare än talspråket så lär många barn sig att skriva innan de behärskar konsten att läsa. Det är inte svårt att se linjen från barns intensiva lekande, över ett väl utvecklat tal, till deras förmåga att skriva berättelser och uttrycka sig i skrift (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 79).

Genom att föra in orden, både de talade och de skrivna, i leken, som t.ex. när de leker affär och skriver skyltar som kiosk, öppet/stängt osv. utvecklar de sin förmåga att uttrycka sig i skrift på ett lekfullt sätt. Det är också bevisat att barn som kommer från andra språkmiljöer lär sig språket mycket lättare genom att leka till sig språket (Jensen & Harvard, 2009). På samma sätt som barn utvecklar sin läs- och skrivförmåga, utvecklar de även sin matematiska förmåga i lekar såsom att leka affär, då man exempelvis frågar vad någonting kostar, hur många man vill köpa etc. ”Alla dessa förmågor tränas in i andra aktiviteter också. Men inte så lustfyllt och så mångsidigt som i leken” (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 87).

Lek har stor betydelse för barns utveckling inom många olika områden. Det går alltså inte att skilja på lek och lärande. ”Lek leder till utveckling på alla områden, som vi inte ens kan tänka ut”, (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 137). Genom att leka lär sig barn många olika saker, på många olika sätt. Johansson och Pramling Samuelsson (2007), skriver att barn i leken använder sina sinnen för att lära. De lyssnar, iakttar, imiterar och i sin tur kommunicerar, experimenterar och deltar i olika aktiviteter.

2.4 Vad kan konsekvenserna bli för ett barn som inte leker?

Alla barn är födda med förmågan att leka. Men på samma sätt som man måste tala med barnet och lyssna på det, för att förmågan att tala skall utvecklas, så måste man leka med barnet för att lekförmågan skall utvecklas (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 82).

Det kan finnas många olika skäl till att barn har svårt att leka och många olika sätt att visa det på. Oftast bottnar det i någon form av social brist då barnen kommer i kontakt med situationer som de inte vet hur de ska hantera och agera i. Det kan röra sig om någon form av utanförskap som grundar sig i att de inte är delaktiga eller att barnen har låg status i barngruppen (Folkman & Svedin, 2003). Ofta är det barn som kommer från bristande sociala omständigheter eller har medfödda svårigheter (Folkman, 1998).

För att överhuvudtaget kunna leka måste man kunna förhålla sig till verkligheten på lekens plan dvs förstå att allt inte är vad det ser ut att vara, förstå dubbelheten i tolkningsmöjligheterna. Man måste också kunna förstå andras leksignaler och själv kunna kommunicera lek till andra. Man måste också ha upplevt lekens medvetandetilstånd och kunna försätta sig i det. Man måste förstå transformationen av meningen med det man gör som vid hot, jaga och bråklek, och förvandlingen av personer, ting, tid, rum och handlingar (Knutsdotter Olofsson, 1991, s. 31).

Det finns alltså många olika komponenter i leken som ett barn måste lära sig för att kunna vara en del i den sociala leken och är det någonting man inte klarar av, exempelvis att kunna förstå att allting inte är vad det ser ut som, att en pinne kan vara ett svärd, blir det också svårt att ta sig in i leken. Leken är en mångbottnad situation och barn som inte känner sig trygga i en leksituation håller sig ofta undan, drar sig tillbaka, och undviker istället leksituationer. Barnen kan även bli mer utåtagerande och förstöra istället för de barn som har förmågan att leka (Knutsdotter Olofsson, 2003).

Vi har inte hittat någon vetenskaplig rapport som säger vad konsekvenserna blir för de barn som inte leker, men Knutsdotter Olofsson (2003) menar att det ändå är ganska lätt att lista ut. Hon skriver att barn som inte leker riskerar att bli ”känslomässigt omogna och omedvetna. Deras känslor blir inte tydliga för dem” (s. 85). Då barn ofta bearbetar sina känslor genom leken får de barn som inte leker inte samma möjlighet att komma i kontakt med sina känslor och utvecklar

inte dessa i samma takt som andra barn kan. Hon skriver även att om barn inte lär sig att skilja på fantasi och verklighet kan det få katastrofala följder, som t.ex. filmer eller spel som innehåller mycket våld. ”Man kan ana sådana bakom unga mäns obegripliga handlingar. Ingen lek och mycket video kan vara en livsfarlig blandning” (s. 85-86). I kombination med oförmågan att skilja på vad som är verkligt och vad som är på låtsas, kan detta alltså leda till stora problem, både för sig själv och för andra.

Barn som inte leker kan få en bristfällig förmåga att minnas och att läsa, detta på grund av att de då inte får upp några föreställningsbilder av vad de varit med om eller föreställa sig det de läser. De får svårare att skapa sig ett rikt språk och saknar den berättarförmåga som byggs upp genom leken. ”De är ovana att klä sina upplevelser i ord, som man gör i leken” (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 86). Sammanfattningsvis kan detta leda till att barnen får en jobbig skolgång både på ett socialt plan, då de inte får samma referensramar inom leken som andra barn, samt kunskapsmässigt, av ovan nämnda anledningar.

Den sociala kompetensen som lek medför: ”... samförstånd, ömsesidighet och turtagande, som är grunden i mänsklig samvaro: bland lekkamraterna, i arbetsgruppen, i äktenskapet, i kärleksleken och mellan länder och folk” (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 87) kommer logiskt sett att brista på ett eller annat sätt om barnen inte, genom leken, som är ett naturligt sätt för barnen att mötas, utvecklar sin sociala kompetens.

2.5 Förskolepedagogik

”Förskolepedagogik handlar om hur man tar ett helhetsansvar för uppfostran och undervisning av barn i förskoleåldern eller barn som skulle ha nytta av denna pedagogik” (s. 12), vilket Fagerli, Lillemyr och Søbstad uttrycker. Genom denna pedagogik vill man därmed arbeta för att lägga grunden till en bra balans mellan barnets, de vuxnas och samhällets behov av att skapa en god uppväxt för kommande generationer. I förskolepedagogik är begreppet lek mycket grundläggande och centralt, vilket därmed blir ”ett av förskollärarens mest betydande kompetensområden” (s. 82).

I förskolepedagogiken ser man att det är viktigt att pedagogerna har kunskap om barns behov och utveckling, för att kunna arbeta för barns bästa på ett professionellt sätt. ”Vissa barn behöver i särskilt hög grad hjälp och stöd i sin utveckling, och förskolepedagogiken ger kompetens för att observera dessa barns behov...” (Fagerli m.fl. 2000, s. 16). Det är då av vikt att som pedagog kunna observera barns behov och ge barnen den stimulans som de behöver för att gå vidare i sin utveckling. Fagerli m.fl. (2000) skriver att pedagoger, genom att använda sig av observation, lär sig att anpassa verksamheten och aktiviteterna till det situationen kräver. De menar att: ”Barnens erfarenheter och växande utifrån det innehåll och de aktiviteter som de deltar i, blir avgörande för om förskolepedagogiken fungerar väl” (s. 15).

En av grundtankarna med förskolepedagogiken är att ha ”... kunskap om barns behov och utveckling samt hur man kan samarbeta med föräldrarna för att skapa en uppväxtmiljö som stärker varje barn i dess utveckling” (s. 215). Förskolepedagogiken strävar efter att upprätta ett bra samarbete med föräldrar/vårdnadshavare, för att barnen skall kunna utvecklas utifrån det sammanhang de befinner sig i. Vidare skriver de att: ”Samarbete med föräldrarna som grundpelare innebär att barnens förutsättningar och behov är själva utgångspunkten” (s. 191). Här framhåller författarna att man arbetar med barns utveckling ur ett helhetsperspektiv.

För att förskolepedagogiken skall uppfylla sitt syfte, är det av vikt att pedagoger har en pedagogisk inställning som överensstämmer med förskolepedagogikens syfte. Det grundar sig därmed på den grundsyn pedagogerna har om hur undervisningen bör gå till och hur de kan

uppfostra barn på ett bra sätt. ”Pedagogen måste tänka igenom det hon/han gör, och hela tiden bedöma om det stämmer överens med hennes/hans ideal” (Fagerli m.fl, 2000, s. 41 - 42). Det är därmed viktigt att pedagoger ständigt reflekterar över sitt arbetssätt och strävar efter att utvecklas i sin roll som pedagog, samt känner ett engagemang, både på ett pedagogiskt plan och ett innehållsmässigt plan.

2.6 Förskoleklassen

Fagerli m.fl. (2000) skriver att syftet med förskoleklassen var att införa en smidigare övergång, en slags brygga, mellan förskolan och skolan. Detta för att förskolepedagogiken, som innebär en helhetssyn där man ofta arbetar tematiskt och där fokus ligger på barns lek, skulle ta större plats. Man ville skapa aktiviteter som var barncentrerade och samtidigt föra ihop dem med skolans mer ämnesinriktade arbetssätt.

Förskolans infogande i utbildningssystemet som första steget i det livslånga lärandet samt förskoleklassens inrättande för att föra in förskolepedagogiken i skolan, integrera den med skolans pedagogik och utifrån ett helhetstänkande utveckla nya arbetssätt som har det individuella barnet i centrum, utgör centrala argument i de offentliga texterna kring förskoleklassreformen (Karlsson m.fl. 2006, s. 36).

I förskolan ligger stort fokus på att ha leken i centrum och att skapa utrymme för barnen att få skapa fritt. Förskolan utgår från ett ”här och nu”-perspektiv och vikt läggs vid det individuella barnets utveckling (Karlsson, m.fl. 2006). I skolan kan det uppfattas som att det läggs mer fokus på ämneskunskap och att arbetet inte i lika stor grad utgår från det enskilda barnet. Detta tror de till viss del beror på att skolan är mer ämnesinriktad och har styrande uppnåendemål, vilket kan göra att föräldrarnas förväntningar på att barn lär sig kan öka. I förskolan kan föräldrarnas förväntningar se annorlunda ut. Där handlar det snarare om ”... trivsel och positiva upplevelser för barnet” (Fagerli, m.fl. 2000, s. 145). Lekens funktion har förändrats och är vanligtvis begränsad till rasterna. Där förskolan lägger vikt vid att utveckla barnens sociala färdigheter och deras självförtroende fokuserar skolan snarare på ”problemlösning och progression och till systematisk träning” (s. 144).

Skolan skulle göras till en plats där eleven sätts i centrum och ett bättre samarbete mellan förskolan och skolan skulle skapas (Karlsson m.fl. 2006). För att nå detta mål med förskoleklassen och integrera de båda skolformerna är det viktigt att man har en gemensam förståelse för hur man arbetar och tänker i de olika verksamheterna.

Barnen i förskoleklassen inhämtar kunskaper och lär sig med hjälp av förskolans viktigaste redskap; lek, skapande och barnets eget utforskande. I förskolan talar man om det lekande lärandet och den lärande leken – ett förhållningssätt som ska följa med barnet i förskoleklassen och in i grundskolan (Lumholdt & Klasén McGrath, 2006, s. 5).

Fagerli m.fl. (2002) anser att de två viktigaste faktorerna för att nå detta mål i arbetet mot en mer integrerad verksamhet är medvetenhet och motivation i arbetslaget. De menar också att det är av betydelse att arbetslaget förstår att de två olika skolformerna kompletterar varandra och därmed att det är av vikt att de strävar mot en integrering av verksamheterna.

Sedan beslutet om att införa förskoleklassen genomfördes 1997 har det hänt en hel del, och man kan se att ”... det är förskolan som har anpassat sig till skolans organisation och kultur. I stället för en förändring av skolans arbetssätt har det skett en ”skolifiering” av förskolan” (Karlsson

m.fl. 2006, s. 168). De menar att tanken med att föra in förskolepedagogiken i skolan inte har nått sitt syfte, och istället har ett tionde skolår skapats.

2.7 Den pedagogiska miljön

”Barns handlingar, upplevelser och erfarenheter är i högsta grad förenat med de miljöer för lek, lärande och samspel som barnet befinner sig i” (Brodin & Sandberg, 2008, s. 5). Med detta menas att den pedagogiska miljön har en inverkan på barns lek och lärande. Rummens utformning, möblering och material påverkar hur barnen uppfattar rummets regler och hur de agerar därefter. Brodin och Sandberg (2008) har jämfört skolans och förskolans miljöer och konstaterar att det finns stora skillnader när det gäller hur de fysiska miljöerna är utformade. Både skolans och förskolans fysiska miljöer är laddade med värderingar om hur det bör se ut och i sin tur hur lärandet borde utformas. ”Det framgår att såväl skol- som förskolebyggnaden som de enskilda rummen bär på viktig information och sociala och kulturella regler för vad som förväntas ske” (s. 38). Hur barnen agerar i och använder sig av rummen påverkar därmed hur deras lärande ter sig i praktiken.

När förskoleklassen infördes ville man skapa en brygga mellan förskolan och skolan, vilket också skulle synas i den fysiska miljön. Här var tanken att skapa rum i rummen, då man delar av klassrummet med hjälp av exempelvis hyllor, för att det skall finnas ett naturligt utrymme både för lek och mer skolförberedande arbete. Likt förskolan var tanken också att man skulle ha bord där fler barn fick plats, för att skapa ett socialt och kommunikativt samarbete och lärande (Brodin & Sandberg, 2008).

I en traditionell skolmiljö är klassrummet ofta utformat så att pedagogen har en överblick och kontroll över vad som sker då barnen sitter och arbetar. Om rummet däremot är utformat på ett förskoleklassinriktat sätt innebär det att pedagogen istället måste förflytta sig i rummet för att ta del av vad som sker. Hur rummen är utformade anser Brodin och Sandberg (2008) ha att göra med hur pedagogens syn på barns lärande ser ut. ”Rummens antal, storlek och inredning signalerar till barnen vad de vuxna, lärarna, förväntar sig ska hända i rummet” (s. 40). Alltså är det pedagogerna som skapar förutsättningarna för barnens lärande- och lekmiljö.

2.8 Sociokulturell teoretisk ram

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande utgår man från att barn föds in i en historisk, samhällelig och kulturell kontext och formas därefter. ”Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Detta är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv” (Säljö, 2000, s. 22). Det är alltså beroende på det sammanhang barnet föds in i som bidrar till att forma barnen till de personer de blir. Barnen har inte bara ett enda sammanhang, utan befinner sig i ett flertal samtidigt; exempelvis hemmet/familjen, förskolan, skolan m.m. Genom det sociokulturella perspektivet ser man på barnen som ”... en social varelse, att det av naturen är en lärling” (Hundeide, 2006, s. 6).

Det är av vikt att som pedagog få en förståelse för de sammanhang barnet kommer ifrån. Detta för att lättare kunna förstå barnets handlingar, deras reaktioner och färdigheter och därmed ha möjlighet att fungera som en slags vägledare och trygghet för barnen i deras utveckling. Hundeide (2006) skriver om vikten av att reflektera över hur man är i relation till barnen, att bekräfta, förstå och vara öppen för barnens erfarenhetsvärldar. Som omsorgsperson, betydelsefull person i barnets närhet, vägleder man och stöttar barnet under dess utvecklingsprocess mot att skapa sig en egen identitet. Han skriver också att det är av vikt att, som vägledare, reflektera över sitt eget förhållningssätt.

Vad som också är viktigt att tänka på när man fungerar som vägledare är att det är ens egna grundläggande uppfattningar som man för vidare till barnen, vilket man inte alltid är medveten om eller tänker på. Detta kallar Hundeide (2006) för ”den dolda barnuppfostran” (s. 7). ”Kunskap lever först i samspel mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande” (Säljö, 2000, s. 9). Vi är alltså i behov av kontakt med andra människor och formas i interaktion med varandra och att lärande handlar om vad vi tar med oss från dessa situationer, vad vi lär (Säljö, 2000). Genom att kommunicera lär man sig t.ex. att byta erfarenheter och perspektiv och utvecklas därmed till sin egen person. Man lär av varandra.

Vygotskij var den främsta företrädaren inom det sociokulturella perspektivet och blev känd i västvärlden omkring 30 år efter sin bortgång. Vygotskij ansåg att det fanns en viss skillnad i vad man kunde klara av ensam och vad man kunde klara av med hjälp av andra, vilket han kom att kalla *den proximala utvecklingszonen*. Genom att man utför vissa handlingar tillsammans med andra, lär man sig i sin tur att utföra handlingarna på egen hand och kan därmed lära andra vidare. Detta är också en av grundtankarna i det sociokulturella perspektivet på lärande, att man lär sig i de olika sammanhang man befinner sig i och utvecklas i dem, genom interaktion med andra (Jerlang m.fl. 2005). Vygotskij anser också att barn genom leken syftar till ”att ge barnen en känsla av att de klarar av saker och ting, inte bara till att bearbeta traumatiska upplevelser” (Hwang & Nilsson, 1995, s. 177).

2.9 Egen argumentation

När vi började fundera över begreppet lek och vad lek innebär insåg vi att vi inte tidigare hade förstått hur komplext det var. Ju mer vi började tänka på det desto mer insåg vi att det inte är lätt att skapa en precis och tydlig definition av ordet, vilket är någonting som bland annat Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) och Knutsdotter Olofsson (2003) också anser.

Ända sedan vi var små har leken varit någonting viktigt och lustfyllt. Vi såg inte leken som ett sätt att lära, även om vi lärde oss mycket omedvetet. Har man väl intresse för att leka, och vet hur man kan gå tillväga, kan man lära sig hur mycket som helst. Vi anser att det är lättare att ta till sig kunskap om man genom leken bearbetar det man upplevt och sett, och därmed får en djupare insikt av det man erfarit. Detta är även någonting Vygotskij (1995) lägger vikt vid.

Genom att barnen använder sig av olika sinnen, exempelvis att kunna se, känna, lyssna och lukta, kan de få en helhetsbild av det de leker. Vilket i sin tur kan leda till att de skapar sig minnesbilder av det de lekt och lärt som de kan ta med sig in i andra situationer, om detta skriver Knutsdotter Olofsson (2003). Genom att man leker tillsammans innebär det också att man utbyter erfarenheter och därmed lär tillsammans med andra. Vi ser leken som någonting socialt betingat, vilket är någonting som Vygotskij tar upp i sin teori kring den proximala utvecklingszonen (Jerlang m.fl. 2005).

Att leka tillsammans innebär att man lär sig och utvecklas mycket snabbare än barn som inte har förmågan att leka eller förstår innebörden i att leka. Det finns antaganden om att barn som inte leker löper stor risk att halka efter på många plan, både kunskapsmässigt och socialt (Knutsdotter Olofsson, 2003), då leken, som vi skrivit tidigare, är av stor betydelse för barns utveckling.

Under en viss period i livet, som inte innebär en specifik ålder, utan olika tidpunkter beroende på vem man är, börjar begreppet lek förknippas med små barn. Ett exempel från vår barndom är då en storasyster säger: ”Du kan ju inte säga ”Ska vi leka?”, det gör ju bara små barn”. Nästa gång det var dags att ringa en kompis och leka löd konversationen såhär: ”Ska vi göra nåt?”. Hon frågade då: ”Vad då göra nåt?”. Då blev svaret: ”Ja, vi kan ju inte säga att vi ska leka, det gör ju

bara små barn”. Leken börjar alltså ses som någonting som enbart förknippas med barn. Vad som dock är intressant är att betydelsen av frågorna ”Ska vi leka?” och ”Ska vi göra nåt?” i det här fallet innebär precis samma sak, bara att ordet lek har blivit utbytt på grund av att lek ses som någonting barnsligt i högre åldrar. När man i vuxen ålder går på fest och någon annonserar att det är dags att leka, kan detta ses som en kod som innebär att nu är det okej att bete sig som barn på nytt. Men lek är någonting som vi anser är viktigt livet igenom. Knutsdotter Olofsson (2003) anser att ”Lek leder till glädje och mental hälsa – hela livet” (s. 140) och att leken är någonting man alltid har nytta av, liten som stor. Hon skriver vidare att ”Barndomen följer med hela livet. Somliga släpar på den, bär den med sig som ett aldrig läkande sår. Men den som en gång lärt sig leka bär lekförmågan med sig. De, som fått leka och utveckla sin lek, klarar livets påfrestningar bättre” (s. 140). Leken är alltså ingenting som bara är för barn, vilket många tror, utan det är någonting som bör följa oss livet ut och tar olika form beroende på var man är i livet.

Våra erfarenheter från vår VFU i förskoleklass är att leken och förskolepedagogiken inte tar särskilt stort utrymme i verksamheten. Arbetet har varit mer skolinriktad, vilket också är det som forskningen har visat på, att förskoleklassen har blivit ett tionde skolår (Karlsson m.fl. 2006).

3 Metod och material

3.1 Val av metod

Vi valde att använda oss av en kvalitativ metod med samtalsintervjuer. Detta val innebar en möjlighet för oss att få en interaktion med respondenterna², ett slags samspel, och att det i sin tur skulle öppna upp för större möjligheter att gå djupare in i samtalet med exempelvis följdfrågor och skapa en mer öppen samtalsform. Genom att använda oss av respondenter och intervju som form ville vi komma åt det som Esaiasson (2007) skriver: "... en samtalsintervju av respondentkaraktär bygger inte på källkritik utan det är människors uppfattningar eller föreställningar om olika företeelser man vill komma åt" (s. 291). Vi ville alltså få en uppfattning kring våra respondenters syn på lek och lekens funktion i förskoleklassen.

Om vi skulle ha valt en annan intervjumetod, exempelvis fokusgrupper (då man sitter i grupp och diskuterar tillsammans), kan det hända att vårt resultat skulle ha sett annorlunda ut. Men även här kan vi se fördelar och nackdelar. En fördel kan vara att man får mer grund för sina åsikter, och att de blir lättare att formulera vid respons från andra som också diskuterar. Vid en gruppintervju måste man dock vara medveten om att respondenterna kan välja att svara väldigt likt varandra, för att inte skilja sig för mycket från den "allmänna" åsikten.

Risken är att informanterna påverkar varandra och att man får ett slags majoritetsåsikt som egentligen inte omfattas av någon. Dessutom finns det risk att gruppdeltagarna håller inne med känslig information, "hemligheter" som kanske skulle berättas om personen var ensam med intervjuaren (Stúkat, 2005, s. 41).

Stúkat (2005) tar även upp att det ibland kan vara åsikterna i gruppen man vill åt, och därför lämpar sig denna intervjuform väl. I vårt fall ville vi åt de individuella åsikterna hos respondenterna, och valde därför att använda oss av enskilda samtalsintervjuer.

Syftet med intervjuerna var att respondenterna skulle få möjlighet att berätta för oss om hur de ser på lek och anser sig använda leken i det dagliga arbetet, genom att utgå från respondenternas erfarenheter i deras praktik. "Att utgå från människors vardagserfarenheter är på många sätt ett signum för samtalsintervjun" (Esaiasson, 2007, s. 285). Samtidigt ville vi öppna upp för följdfrågor och valde därför att använda oss av vad Stúkat (2005) benämner som *ostrukturerade intervjuer*. I denna intervjuform följs inte intervjufrågorna i en bestämd ordning, även om frågorna prickas av under samtalets gång och man ser till att man fått svar på de frågor man behöver. Ostrukturerade intervjuer öppnar också upp för följdfrågor där man ber respondenterna beskriva mer ingående vad de menar med sina påståenden och svar. De frågor vi utgick från finns i vår bilaga, sist i uppsatsen.

Vi stod i valet och kvalet av att använda oss av samtalsintervjun och att använda metoden direktobservationer. Esaiasson (2007) skriver: "Enkelt uttryckt ligger betoningen vid observationsstudier på icke-verbala data (vad folk gör) och inte på språkliga utsagor (vad folk säger) som ju står i centrum vid intervjuer" (s. 344). Med tanke på den tid vi hade till vårt förfogande så kände vi att vi inte skulle hunnit få tillräckligt med relevant material till vår studie om vi genomförde direktobservationer och ville därför fokusera på vad pedagogerna *säger* att de gör genom att använda oss av samtalsintervjuer.

² Respondenterna innebär de pedagoger vi har intervjuat. Vi kommer att använda oss av begreppen respondenter och pedagoger i vår uppsats.

3.2 Urval

I Esaiasson (2007) står det att då man väljer ut respondenter till en samtalsintervju är det tre punkter man borde ha i åtanke. För det första att det är främlingar man frågar (för att kunna behålla en vetenskaplig distans). För det andra bör man också hålla sig till ett litet antal respondenter, då det inte är antalet som avgör om man kan göra intressanta upptäckter eller inte. Det tredje rådet är att respondenterna inte bör vara *subjektiva experter*³. Detta var dock en punkt vi inte kände att vi kunde följa fullt ut, då våra respondenter i viss grad skulle räknas som subjektiva experter. Vi valde oavsett att gå vidare med de utvalda respondenterna då det var deras syn vi ville åt och vi ville att de skulle svara utifrån sig själva och sin profession.

Vår målsättning var att genomföra samtalsintervjuer med sex stycken respondenter som inte var kända för oss sedan tidigare. Vi valde att välja ut dessa slumpvis, då vi inte var ute efter att få en jämförelse utifrån stadsdel, ålder eller kön, utan ville undersöka sex pedagogers/respondenters syn på lek i förskoleklass. Därför skickade vi ut mail till rektorer på ett flertal grundskolor runt om i Göteborg, för att undersöka om det fanns intresse för deras anställda att delta i vår studie. Vi ringde också direkt till ett flertal pedagoger.

3.3 Etiska ställningstaganden

Inför intervjuerna såg vi att det var av vikt att informera respondenterna om syftet med vår studie, samt vad intervjun skulle handla om. Detta informerades de om både inför intervjun, samt precis i början av den. Vi såg även till att medvetandegöra respondenterna om att intervjumaterialet skulle behandlas konfidentiellt och att de inte skulle vara identifierbara, samt att vi var de enda som skulle ha tillgång till materialet för att kunna genomföra vår studie.

Esaiasson (2007) rekommenderar diktafon som medel vid intervjuer, men skriver också att ”... om diktafon är ett hinder vid intervjun skall man låta bli den. Det viktigaste är att intervjun blir genomförd” (s. 302). Respondenterna fick avgöra om de kände sig bekväma med att vi använde oss av diktafon eller inte, då de måste ha ett *informerat samtycke* kring intervjun, samt behandlingen och bearbetningen av den (Esaiasson, 2007).

Vi har använt oss av figurerade namn i vår bearbetning av intervjuresultaten, för att respondenterna inte skall vara identifierbara i texten.

3.4 Genomförande

Vid genomförandet av intervjuerna ville vi ha en så ostörd och lugn miljö som möjligt. Detta för att, som Stúkat (2005) skriver, få en trygg och lugn miljö, både för respondenterna och för oss som intervjuade.

Vi informerade respondenterna om att det var deras synsätt och tankar vi var intresserade av, inte vad som anses vara rätt eller fel enligt normerna. En nackdel kan vara att intervjun sker under ett specifikt tillfälle och det är under detta tillfälle respondenterna måste komma med alla sina tankar och formuleringar. Ibland kan det dock ta tid att formulera sina tankar i ord, vilket gör att de under intervjun kan ha missat någon del som de egentligen står för.

Som dokumentationsform vid intervjutillfällena valde vi att använda oss av diktafon. Detta för att lättare kunna lägga fokus på vad som sades, både genom det talade språket och deras kroppsspråk, samt vara uppmärksam på samtalet och kunna ställa följdfrågor, för att få ut så mycket av intervjun som möjligt. Detta för att inte gå miste om viktig information då man kanske inte hinner anteckna allt. Vi hade dock också med oss ett block till intervjutillfällena, för

³ Att vara subjektiv expert innebär att personen i fråga besitter en viss expertis inom ett särskilt område.

att kunna ta minnesanteckningar som stöd till det som sades och spelades in via diktafonen. I samtliga fall fick vi godkänt av respondenterna att använda oss av diktafon som dokumentationsform.

3.5 Reliabilitet och validitet

Under våra intervjuer var tanken att skapa en lugn och trygg miljö, dels för att både vi som intervjuade och respondenterna skulle känna sig trygga i situationen och dels att kunna fokusera på innehållet i intervjun utan att bli distraherad från yttre faktorer. I fem av sex fall lyckades vi sitta i en sådan miljö. I ett fall fanns inte möjlighet till en avskild, separat och lugn miljö, utan intervjun genomfördes i en korridor där både barn och andra pedagoger rörde sig. Detta kan ha haft en inverkan på hur trygg och lugn respondenten kände sig i situationen, och hur väl hon kunde fokusera på innehållet i intervjun. Stúkat (2005) nämner yttre störningar som en faktor som kan ha en negativ effekt på reliabiliteten i undersökningen, och var därmed någonting som vi försökte undvika.

Ytterligare en faktor som vi kände ökade reliabiliteten i vår studie var att respondenterna i samtalsintervjun enbart skulle utgå från sig själva. Vi ville också att de inte skulle bli påverkade av någon annan eller av en allmän sanning, som innebär att man talar politiskt korrekt, d.v.s. att man säger sådant som man ”bör” tycka och stå för. Med detta finns det dock både fördelar och nackdelar. Fördelen är att det inte blir någon form av *gissningseffekter* som Stúkat (2005) kallar det, nämligen att respondenten skulle försöka formulera en sanning som de tror är den intervjuaren vill höra.

En annan faktor som kan spela in för studiens reliabilitet är huruvida vi har tolkat respondenterna rätt eller inte. ”Några exempel på de många reliabilitetsbrister som kan finnas i en undersökning: Feltolkning av frågor eller feltolkningar av frågor och svar hos den bedömda och/eller bedömaren...” (Stúkat, 2005, s. 126). Det finns alltså en viss risk att respondenterna kan ha missförstått våra frågor, samt att vi kan ha missförstått/tolkat deras svar, vilket kan vara av vikt att ha i åtanke när man bearbetar resultaten.

”Validiteten är svårfångad och mångtydig men ändå grundläggande för undersökningens värde. Man måste upprepade gånger fråga sig: Undersöker jag det som jag verkligen vill undersöka?” (Stúkat, 2005, s. 128). Det var genomgående för oss att fråga oss ifall vi, som Stúkat (2005) säger, undersöker det som var tanken att undersöka, dels när vi förberedde våra intervjufrågor inför intervjuerna, men också under intervjuerna då respondenterna ofta kom bort från ämnet och vi var tvungna att föra tillbaka intervjun till det som var syftet med intervjun. I efterhand har detta också varit någonting vi har haft i åtanke, då vi bearbetat resultaten och fått fråga oss om resultaten gav oss svar på våra frågeställningar eller inte.

3.6 Bearbetning och tolkning

Då vi bearbetade de genomförda intervjuerna valde vi att använda oss av vad Kvale (2009) kallar för *meningskoncentrering* som tolkningsmetod. Detta innebär att man ”... drar samman intervjupersonens yttranden till kortare formuleringar. Långa uttalanden pressas samman i kortare, där huvudinnebörden av det som sagts formuleras om i några få ord” (s. 221). Vi menar alltså att vi försökte komma åt kärnan, det mest väsentliga, som också bidrog till att ge oss svar på våra frågeställningar. Genom att fokusera på det mest väsentliga, på kärnan, blev det också möjligt för oss att fokusera på det mest aktuella i tolkningstillfället.

Någonting som vi anser är av vikt att poängtera är att vi inte var ute efter att finna en generaliserbarhet, eller ett bevis på hur pedagoger i förskoleklassen ser på och arbetar med lek.

Vi ville ta reda på hur de enskilda pedagogerna ser på och arbetar med lek, och inte skapa en generell syn över hur det ser ut i stort. Tanken var inte att dra några större slutsatser om varför förskoleklassen ser ut som den gör, utan snarare få en bild över hur det *kan* se ut och hur pedagoger *kan* arbeta med leken i förskoleklass.

4 Resultat

I detta avsnitt går vi igenom de resultat som framkommit under samtalsintervjuerna vi genomförde med pedagoger i förskoleklasser. Vi har valt att redovisa resultatet av intervjuerna under gemensamma rubriker för att innehållet skall bli mer lättöverskådligt och lättare att ta till sig. Rubrikerna är valda utifrån de frågor vi ställde under intervjuerna. Vi anser att det är lättare att ta till sig informationen om det står i sitt sammanhang. Fortsatt i uppsatsen kommer vi att använda begreppet pedagoger istället för respondenter.

Alla pedagoger vi kom att intervjua hade olika utbildningar och erfarenheter av att arbeta i förskoleklass. En del hade tidigare arbetat med äldre barn, medan andra hade sin grund i förskolan och som förskollärare. Någon hade också erfarenhet från läraryrket, både inom Sverige och i utlandet. Det fanns också en variation på hur länge de arbetat inom förskoleklassen. Det var från 2-15 år. Vi ser därför att det är av vikt att gå igenom pedagogernas utbildning, för att få en bakgrund till vad deras svar och synsätt kan tänkas komma från och kunna undersöka om det påverkar de resultat vi fått fram.

4.1 Pedagogernas bakgrund

Anna: Har högskoleutbildning som lärare för fjärde klass till åttonde klass utomlands. I Sverige har hon läst Barn- och fritidsprogrammet på Komvux, samt en Montessoriuutbildning. Har även en lärarexamen från en treårig högskoleutbildning i Sverige. Hon har varit verksam inom skolan i 7 år och av dessa har hon arbetat i förskoleklass i 4 år.

Gunilla: Tog sin examen som fritidspedagog 1976 och jobbade därefter inom barn- och ungdomspsykiatri i 28 år, med barn mellan 6-14 år. Har varit verksam inom förskoleklassen i två år och även läst fria kurser inom pedagogik.

Monica: Tog sin förskolläraryxamen 1975. Har arbetat med barn 0-6 år på förskola, varit föreståndare i förskolan och arbetat i en specialgrupp (barn med anknytningsproblematik). Har varit verksam i förskoleklass sedan 1997.

Sonja: Hade ett halvårs spädbarnspraktik och fyra månaders praktik på en deltidförskola, för att få behörighet till det tvååriga förskoleseminariet. Har varit verksam inom skolans och förskolans ramar i 33 år, varav 12 år inom förskoleklassen.

Lena: Har läst en 2,5-årig förskolläraryxamen och har varit verksam inom skolan och förskolan i 19 år. Har varit verksam i förskoleklassen i 6 år.

Karin: Utbildade sig till förskollärare 1979-1981. Hon har även läst pedagogiska kurser utomlands, som innefattade både ämneskunskap och pedagogiska diskussioner. Karin har varit verksam inom förskolan och skolan i 28 år. Av dessa år har hon arbetat 15 år i förskoleklass.

4.2 Pedagogernas syn på lek som begrepp

Under intervjun fick vi bekräftat att vår första fråga ”Vad innebär lek för dig?” var en stor och svår fråga, och att leken var svår att beskriva. Vi fick ofta återgå till frågan då många började gå in på lekens betydelse för barns lärande och utveckling istället för att beskriva vad lek innebär för dem. Monica uttryckte det, efter en lång utläggning om vad lek innebar för henne, på följande sätt: ”Ja, lek kan ju vara allting egentligen”, vilket också Karin poängterade. Men samtidigt var alla överens om att leken var viktig, även om alla inte kunde beskriva vad lek innebar för dem i ord.

Sonja, Monica och Karin beskrev leken som fantasi. Att man genom leken förflyttas mellan olika världar. Detta kunde exempelvis ta form genom att barnen pratar med varandra och, som Monica uttryckte det, ”uppfinner en ny värld, en helt egen värld”.

Ett intressant perspektiv på leken var att det var en stund där barnen fick vara sig själva. Gunilla uttryckte det på följande sätt: ”Lek är ju lek” och hade svårt att uttrycka sig mer exakt. Anna och Monica tryckte på att leken innebar ett sätt för barnen att lära på ett lustfyllt sätt, och att leken var någonting som de ansåg vara av stor vikt i deras verksamhet. Karin jämförde begreppen lek och lärande, då hon ansåg att lek *är* lärande.

4.3 Pedagogernas syn på lekens betydelse för barns utveckling och lärande

Någonting som alla pedagoger hade gemensamt var att de ansåg att leken hade stor betydelse för barns sociala utveckling. De ansåg att barnen genom att leka bland annat lär sig att samspela, dela med sig, vara generösa, ta hänsyn till andra, förhandla och att även kunna lägga fokus på andra än bara sig själva. Karin, Anna och Lena ansåg också att leken var ett bra pedagogiskt redskap för att arbeta med språkutveckling, och de gick också in på lekens betydelse för matematikutvecklingen.

Anna såg leken som en väg till trygghet, som hon i sin tur ansåg var en grundpelare. Med tanke på att barnen kommer från olika miljöer, familjer och har olika erfarenheter med sig till förskoleklassen, tycker hon att det är viktigt att lägga fokus på att barnen skall lära känna varandra, sig själva och därefter bli trygga med varandra. Detta, menade hon, skulle i sin tur leda till en god samspelsmiljö. Hon ansåg att barnen inte lär känna varandra om det är för mycket skola och lägger därmed fokus på leken som pedagogiskt verktyg.

Gunilla, som arbetade i en mångkulturell skola, såg leken som ett sätt för barnen att utveckla samspelet mellan pojkar och flickor. Precis som Anna i stycket ovan lade vikt vid att barnen kommer från olika miljöer och hemförhållanden, anser Gunilla att leken kan vara ett bra för att barnen skall förstå varandras bakgrund och kunna mötas under bra förhållanden i förskoleklassen, trots att det inte är någonting hon säger sig aktivt arbeta med.

Karin tog upp vikten av leken som en form av bearbetning. Genom leken bearbetar man saker man själv har upplevt, speciellt jobbiga saker, ansåg hon och att leken därmed kan ha ett terapeutiskt syfte.

Anna tog upp Lpo 94 i intervjun och sade att: ”Det står i läroplanen att lek och skapande är viktigt för barns utveckling” och arbetar därefter, även Monica nämnde vad läroplanen säger om lek och sade också att barn leker sig till kunskap, vilket är någonting hon gärna ger mycket utrymme för i verksamheten. Lekens lärandefunktion togs också upp av Lena som sade ”Leken hjälper dem att lära sig själva. De tänker inte att de lär sig något”.

Någonting som två av pedagogerna, Monica och Sonja, tog upp var vikten av lek i ett livslångt perspektiv. Monica ansåg att man i leken tränar sig inför vuxenlivet på många sätt, och att man genom att leka blir mer förberedd på livet, med allt som det innebär. Sonja sade: ”Har man lekt mycket som barn, blir man en glad vuxen”, vilket visar på att pedagogerna anser att leken inte bara påverkar barn positivt här och nu, utan i ett vidare perspektiv.

Även om inte alla pedagoger har uttryckt sig på samma sätt, visar det ändå på att de tycker att leken har en stor betydelse för barns utveckling och lärande.

4.4 Pedagogernas syn på fri lek och styrd lek

Pedagogerna var överens om att det var en väldigt stor skillnad på styrd respektive fri lek, och hur de är delaktiga i de olika lekformerna. Den fria leken sågs som en lekform där barnen själva fick bestämma vad de ville leka och hur leken skulle gå till. Sonja sade att det är en lekform där vuxna inte lägger sig i och där de inte direkt är delaktiga. Hon ansåg också att hon i förskoleklassen fick en roll som var i bakgrunden av barnens lek, och att hon inte var direkt delaktig. Tidigare arbetade Sonja i förskolan och kände att det var mer naturligt att hoppa in i leken som ”mormor” än i förskoleklassen.

Majoriteten av pedagogerna berättade att även om de inte är direkt delaktiga i den fria leken har de ändå en överblick över vad barnen leker. Anna beskrev det som att barnen själva får välja vad de vill göra, men att hon går runt för att se vad de gör.

Pedagogerna berättade att de också gick in i den fria leken vid behov. Dessa behov kunde vara ifall barn exempelvis inte visste vad de skulle göra för stunden, om en konflikt hade uppstått eller om det rörde barn som inte vet hur man bör leka. Då kan pedagogerna komma med förslag och leda barnen vidare i leken. Monica berättade att hon, när barnen leker i deras lekhall, kan komma in i rummet och att hon vid de tillfällen då barnen inte leker, utan bara springer omkring, då ställer frågor som leder barnen vidare i sin lek och är delaktig på så sätt. Detta kunde vara frågor som: ”Ska ni bygga nåt? Ska ni göra nåt rymdskepp?” och därmed öppna upp för nya lekar och utmaningar. Karin berättade att hon enbart är delaktig i den fria leken om hon märker att det är något barn som inte har någonting att göra. Då kan hon komma med förslag och öppna upp för nya lekmöjligheter.

Gemensamt för alla pedagoger och de klasser de arbetar i är att den fria leken är någonting som barnen ser fram emot och vill ha. Lena uttryckte det som att den fria leken var helig för barnen och att det rör sig i hela kroppen på barnen en liten stund innan det är dags för den fria leken. De ”känner på sig” att nu är det dags för fri lek. Monica berättade att de sätter upp det dagliga schemat på tavlan och att barnen har full koll på när det är dags för den fria leken och blir uppspelta så fort det är dags.

Då vi under intervjuerna pratade om styrd lek var pedagogerna överens om att den i någon form var styrd av dem. Det är alltså en lekform där pedagogerna bestämmer regler och förutsättningar. Flera av dem gav gymnastiklektionen som exempel på tillfälle då de använder sig av styrd lek och att de då var helt delaktiga. Men pedagogernas delaktighet, märkte vi, kan betyda olika saker. Monica berättade att de var med i leken ifall det var någon form av jage-lek eller om de lekte i par och det blev ojämna par, men annars var de mest de som styrde leken utifrån, såg till att reglerna följdes. Hon sade att ”... vi är med och leker, hoppar runt och gör det som man ska göra i leken”. Gunilla gick in i leken då hon märkte att barnen inte riktigt förstod vad leken innebar och genom hennes delaktighet kunde barnen lättare förstå lekreglerna. Men i det stora hela innebar delaktigheten att pedagogerna såg till att reglerna följdes och att inga direkta konflikter uppstod.

Flera pedagoger, Karin, Monica, Sonja och Lena, såg språklekar, exempelvis Bornholmsmodellen, som en form av styrd lek. Monica pratade om att språklekar ursprungligen är förskolans tradition, och att de arbetar med detta som en del av förskolepedagogiken i förskoleklassen. Hon berättade också att de styrda lekarna är någonting som hon och hennes kollega funderar mycket över. De tycker att det är viktigt att hitta lekar som fungerar för många barn på en och samma gång, lekar som är lustfyllda och som fyller en pedagogisk funktion. Deras arbete med livskunskap innebar också en hel del lekar.

Sonja ser sin del i den styrda leken på följande sätt:

Sen kan man vara en av dem eller ja... det känner man av. Ibland står man vid sidan av. Det är bra när de kommer med egna idéer. Ibland kommer jag med idéer och ibland tycker de att de är jättebra, men ibland säger de: Nej, det vill vi inte.

Den styrda leken för henne innebär alltså att ha en idé, men samtidigt vara öppen för barnens idéer och utveckla leken därefter.

Karin berättade om hur hon använde sig av de styrda lekarna i verksamheten och hon ser att det är av vikt att styra upp lekar där alla kan vara delaktiga efter sin förmåga. Den största utmaningen, enligt henne, var att se till att alla barnen *ville* vara delaktiga i leken, att också den styrda leken innebar någonting lustfyllt för barnen.

När vi intervjuade pedagogerna om lek och inte använde benämningarna fri respektive styrd lek, utan bara ordet lek, fick vi uppfattningen att de flesta förknippade lek med den fria leken, där barn själva väljer lekform. När vi pratade om hur mycket tid som avsätts för fri respektive styrd lek, var det tiden då den fria leken förekom som flera av dem hänvisade till.

Det finns en viss komplexitet i dessa begrepp och ibland flyter de in i varandra. Gunilla berättade att hon under rasten, då det är fri lek, kan styra upp en lek (exempelvis ge barnen en boll att spela fotboll med) även om hon inte är delaktig i leken. På detta sätt skapar hon en styrd lek, men inom ramarna för den fria leken. Hon säger att: "Man styr dem dit man vill utan att det märks för barnen. De är omedvetna". Anna ansåg att hon styr in barnen i leken, även om hon inte är fullt delaktig. Hon lägger bland annat fram det material hon vill att barnen skall använda, och låter barnen själva välja utifrån det material som finns att tillgå. Det kan exempelvis röra sig om olika färger på papper, olika pyssel, spel osv. Det är alltså hon som bestämmer förutsättningarna för barnens lek och aktivitet, men detta blir då en slags frihet inom ramarna för den styrda leken.

Sonja jämförde barn som har haft mycket fri lek med barn som haft mycket styrd lek i förskoleklassen. Hon sade: "Jag tror inte att de som har haft mycket fri lek kommer efter de som haft mycket styrd lek. Jag tror att det blir samma tillslut". Hon ser därmed att den styrda leken har mer betydelse för barnens lärande, här och nu, men att det i det långa loppet ändå jämnar ut sig. Karin berättade däremot att hon tror att det är den fria leken som är av störst vikt för barns utveckling, även om hon anser att båda lekformerna behövs, för att det är där de bearbetar sina upplevelser och utvecklas på sitt sätt, i sin takt.

4.5 Hur pedagogerna anser sig använda leken i verksamheten

När vi frågade pedagogerna hur de använder leken i verksamheten fick vi mer praktiska beskrivningar av hur leken kan se ut i deras förskoleklasser; vad för slags lekaktiviteter de genomför. Det fanns en viss variation i hur pedagogerna använde sig av leken i verksamheten.

Monica inledde med att säga att: "På något sätt leker de i allt de gör" och berättade att hon anser att det är viktigt att barnen får mycket tid till fri lek som hon observerar och går in i vid behov. Den lek som hon aktivt planerar och genomför är inom ramen för styrd lek och innefattar bland annat språkleken Bornholmsmodellen. Monica berättade också att de använder sig av lekar inom ämnet livskunskap. "Vi får ju mycket mer uppifrån att dom här bitarna ska ni göra" berättade hon, och syftar till att livskunskapen är ett ämne de har fått tilldelat att de *måste* arbeta med. Därför ser hon till att införa leken i livskunskapen, så att det lekfulla lärandet inte skall förloras. Monica berättar att hon arbetar med skapande arbete, exempelvis att måla och bygga, i förskoleklassen, men hon anser också att det är en del som har blivit lidande i och med att de förväntas arbeta mot ett flertal

skolinriktade mål. ”Jag kan sakna den skapande biten, det tycker inte jag vi har med så mycket som jag skulle vilja” sade hon.

Anna berättade att leken genomsyrade hela hennes verksamhet och att hon använder sig av leken som arbetsätt. Hon anser att det är av vikt att barnen lär känna sig själva och varandra genom leken, för att känna sig trygga tillsammans och skapa en god lärandemiljö. ”Tryggheten är viktigast först, för barnen kommer från olika miljöer, familjer och har olika erfarenheter. Så det är viktigt att lära känna varandra. Vem är jag?” och använder sig därför av olika lekar som innebär en chans för barnen att lära känna varandra och samarbeta. I Annas klass arbetar de också med olika teman, som barnen själva röstar fram, exempelvis ett nalletema som var aktuellt vid intervjuens tillfälle. Barnen fick ta med sig var sin nallebjörn hemifrån att använda vid olika lekaktiviteter i förskoleklassen. Dessa nallar var utgångspunkt i deras aktiviteter gällande både språk och matematik. De sorterade bland annat nallarna i storleksordning, färgskalor och räknade antalet nallar, samtidigt som de utvecklade språket genom samtalen kring nallarna. Nallarna var också aktuella vid andra lekaktiviteter såsom nallekalas. För att barnen skulle få träna på sin fin- och grovmotorik inom lekens ramar såg Anna också till att barnen fick utrymme att bygga, klippa och klistra. Hon berättade också att de bland annat arbetar med barnens språkutveckling genom att göra bokstäver med kroppen eller använda sig av pinnar från skogen för att konstruera bokstäver. Dessa aktiviteter menar hon utvecklar både barnens motorik och deras språkutveckling, samtidigt som det innebär lustfyllda aktiviteter för barnen. Hon tycker även att det är av vikt att ta tillvara på barnens förslag och idéer till, och utvecklandet av, olika lekaktiviteter.

Gunilla berättade att hon hade ett mer uppdelat arbetsätt, där det fanns en tydlig skillnad mellan vad som innebar skola och vad som var lek, då hon har ett mer skolinspirerat arbetsätt och anser att förskoleklassen bör vara skola, då resten av skolan är det. ”Det är viktigt att de gör sina uppgifter först, så att det inte bara är lek hela dagen” sade hon. Hon använde sig av arbetsuppgifter som barnen måste slutföra och därefter får de leka fritt inomhus. Denna fria lek innebar att barnen fick måla, pärla pärlplattor, spela spel, leka affär, läsa bok, leka i byggrummet eller leka i dockrummet. Hon berättade också att barnen själva tar initiativ till mycket rim och ramsor inom ramarna för den fria leken. På gymnastiklektionerna använde hon sig av styrda lekar. Dessa styrda lekar innebar bland annat olika bollekar och stafetter. Hon var dock mer fundersam till hur hon använde sig av den styrda leken i klassrummet och gav inga direkta exempel på det. Gunilla berättade dock att de en gång i veckan har rytmik med en rytmiklärare, där barnen får leka genom dans och musik.

Sonja, som tidigare har arbetat inom förskolan, har mest erfarenhet av det hon ser som fri lek och det är också den lek hon berättar om under intervjun. Hon berättar att de i förskoleklassen har ungefär 1,5 timma lek om dagen och att barnen under denna period ofta målar, spelar spel eller leker olika rollekar. Rollekarna brukar innebära att barnen på egen hand fantiserar och blir uppslukade av sin lek. Sonja berättar att hon inte är direkt delaktig i leken, men: ”Om det är konflikter, antingen går vi in eller så hämtar de oss. Det är bra om de får lära sig reda ut konflikter själva”.

Lena sade: ”Vi vill att de ska lära sig sitta en stund. Nu är det ju lite skola” och berättade att de arbetar förberedande inför första klass i och med att de har bokstavsböcker och tankeböcker som barnen arbetar med. Samtidigt som hon är inriktad på skolans arbetsätt, anser hon också att de leker mycket i klassen. De leker med kaplastavar, minneslekar, samt använder sig av rim och ramsor. Genom Bornholmsmodellen berättar hon att de leker till sig språket, samt går från det stora till det lilla. ”Många får aha-upplevelser. De knäcker läskoden. Och de blir så stolta när de kan läsa det de skrivit” säger hon och menar att Bornholmsmodellen, som är en språklek, bidrar till barnens läs- och skrivutveckling. Hon sade också: ”I Bornholmsmodellen blir det tydligt om ett barn inte hänger med”. Lena berättade också att de använder sig av ett spel som heter Lycko, som hon

berättar är ett matematikspel där man får bekanta sig med siffror och antal, och får på ett lustfyllt sätt öva sig inom olika delar av matematiken.

Karin räknade ut att minst halva dagen innefattar lek i någon form, både fri och styrd lek. Den lek hon främst använder sig av i verksamheten är, liksom Monica och Lena, språkleken Bornholmsmodellen. ”Genom Bornholmsmodellen leker vi på ett språkligt medvetet sätt” sade hon och berättade att hon använder sig av modellen kontinuerligt flera gånger i veckan. Karin anser att barnen genom Bornholmsmodellen lär sig nya ord och får en bredare förståelse för språket. Inom ramen för styrd lek brukar hon också använda sig av sånglekar och danslekar i samband med morgonsamlingen. Då barnen har fri lek får de välja på ett flertal aktiviteter, bland annat att ”...leka i byggrummet eller dockhörnan. Många barn gillar att rita, pyssla och några spelar spel. Det kan vara allt möjligt egentligen”.

Generellt sett hade pedagogerna svårt att skilja på vad som var styrd respektive fri lek, när vi ställde frågan om hur mycket tid de avsatte för lek i verksamheten. Leken i förskoleklassen kunde gå som en röd tråd genom hela skoldagen, medan andra hade dagen mer strukturerad, med lek på raster och efter skoluppgifter.

4.6 Pedagogernas syn på förskolepedagogiken i förskoleklassen

Flera pedagoger berättade om föräldrarnas förväntningar på vad förskoleklassen innebär. Sonja, Karin och Gunilla berättade att förskoleklassen för föräldrarna räknas som skola, och därmed ökar också förväntningarna på att barn ska lära sig, inte leka. Gunilla var dock medveten om att det inte var alla som såg på leken och förskoleklassen som hon gjorde. Hon berättade om sin syn på lek och lärande, samt hur hon ser på lekens roll i förskoleklassen:

Man ska inte leka, man ska lära sig. Allt går inte att lära sig genom lek. Men nu kommer väl jag ha andra svar än de andra ni intervjuar. Var på möte häromdagen, då pratade de om lek och det var *så* viktigt. Men jag har jobbat med äldre och jag är mer inriktad på skola.

Gunilla och Karin berättade att de arbetar i mångkulturella klasser och att några av barnen redan har gått i skolan i sina hemland innan de börjar i den svenska förskoleklassen, eller har föräldrar som började skolan tidigt. Vilket gör att föräldrarna kan ha förväntningar på att förskoleklassen skall vara en del av skolan. ”Tänk om de föräldrar som haft sina barn i skola kommer hit. Då kan vi inte säga till dem att vi ska leka” ansåg Gunilla. Anna däremot var av en helt annan åsikt. Hon berättade att hon introducerade leken för föräldrarna som hennes arbetssätt och möttes i början av kritiska kommentarer. Hon fick kommentarer som: ”Ska de bara leka?”, men föräldrarnas oro om att lek inte leder till lärande förändrades allt eftersom tiden gick och de blir positiva till lek som arbetssätt i förskoleklassen.

På samma sätt som Gunilla ansåg att föräldrarna förväntar sig att förskoleklassen skall innebära ett mer skolinriktat arbetssätt, anser hon också att barnen har liknande förväntningar. Hon berättade att: ”De är så lyckliga när de kommer in, så ser de bänkarna som de hade förväntat sig”. Sonja och Lena är även inne på samma linje gällande barns förväntningar på förskoleklassen och berättade att barnen är sugna på att lära sig matematik och arbeta med bokstäver när de kommer till förskoleklassen. ”De vill ju till och med ha läxor” sade Sonja, samtidigt som hon är av den övertygelsen om att det inte är bra om det blir *för* mycket skola i förskoleklassen.

Lena tycker att de jobbar rätt lagom, att de har en ganska bra balans på vad som är skola och vad som är förskolepedagogik. Hon säger att ”Det är ju lite skola. Det är bra att de känner att de blir

större, att de är på väg in i skolan”. Hon anser också att de har en väldigt tydlig struktur för deras arbete och att det är en trygghet för barnen. Gunilla är inne på samma spår, även om hon är mer inriktad på att det *bör* vara skola i förskoleklassen. Hon ansåg att: ”Jag tycker man kan ha mer skola. Övriga skolan är ju skola. Det är bra om de anpassar sig till rätt spår med en gång”. Sonja anser att det är viktigt att det inte blir för mycket skola, för att hon då anser att den sociala utvecklingen blir lidande. Hon tycker samtidigt att man kan varva det stillasittande skolarbetet med att röra på sig.

Det fanns också de som motsatte sig skolans påverkan på förskoleklassens arbete. Anna framhöll att hon inte är mycket för att barnen skall sitta stilla i en bänk och lära sig saker från olika böcker, som man gör i skolan, utan hon anser att det bör vara mer fritt. Samtidigt är hon medveten om att förskoleklasser ofta är mer skolinspirerade än påverkade av förskolepedagogiken, och tycker att det är tråkigt att de skolifierande kraven har kommit från samhället. Hon får också medhåll från Monica om att det är av vikt att sträva efter att få behålla förskoleklassen som form och att inte bli alltför påverkade av skolan. Monica berättade att de får många krav uppifrån, exempelvis från rektorerna, på att fler skolbitar läggs på förskoleklassen. Detta är någonting som hon inte förespråkar. Trots att hon skulle vilja behålla förskoleklassen, vill hon inte att den skall bli mer skolifierad, vilket hon tycker är någonting som hon och hennes kollega har lyckats bra med. De känner sig stolta över att de inte hamnat i en skolifierad förskoleklass, utan arbetar på ett förskolepedagogiskt arbetssätt och med många fria stunder för barnen. Karin i sin tur håller med och tycker inte att förskolepedagogiken har fått särskilt stor genomslagskraft i förskoleklassen som den borde ha haft.

Någonting som kom upp under intervjuerna, men som inte var en del av våra frågeställningar, var den fysiska miljön. Sonja menar på att förskoleklassen har blivit mer skolifierad delvis på grund av lokalerna. ”De är inredda som klassrum. Ont om plats och inte inredda så mysigt som i förskolan. Även matsituationerna är skolinriktade. Mängder med barn på led och fröken sitter inte alltid på samma bord längre” säger hon. Hon menar alltså att skolmiljön i stort bidrar till att också förskoleklassen blir en del av skolan, och blir en slags motsats till förskolan. Karin önskar att lokalerna skulle vara mer anpassade för att vara en förskoleklass, men att man ofta ser det som en vanlig skolklass. Monica tar också upp lokalernas vikt för att jobba inriktat på förskolepedagogik och lek. Hon sade: ”Jag kan ju tycka att lokaler är en viktig del i det hela. Speciellt när man tänker hur det främjar leken och sådant”.

4.7 Pedagogernas syn på konsekvenser för barn som inte får leka

När vi frågade pedagogerna om vad konsekvenserna kunde bli för barns utveckling och lärande om de drog ner på barnens möjligheter till lek i förskoleklassen, var svaren ganska varierande. Gunilla såg exempelvis inga konsekvenser alls, då hon anser att barn är ”så medvetet utvecklade idag om man jämför med hur det var för 15 år sedan”. Hon anser att de är mer medvetna socialt, samhälleligt samt om deras rättigheter och menar då att de är mer mogna för att ta till sig skolan redan i förskoleklassen.

Anna, Karin och Monica tror däremot att om förskoleklassen blir för skolinriktad, och om man drar ned på leken redan där, kan risken finnas att de blir skoltrötta. Anna sade att: ”Om förskoleklassen är för skolstyrd, kan barn lätt tröttna på skolan om man börjar för tidigt”. De anser att böcker och läxor kommer de att få tillräckligt av under resten av sin skolgång. Man lär sig och utvecklas genom att leka, och de tror på ett mer lekinspirerat och lustfyllt arbetssätt. Karin anser att skolans arbetssätt är för fyrkantiga och att man kan göra mycket mer. Hon tror att ett mer varierat arbetssätt och mycket lek, under hela lågstadiet, skulle motverka den tidiga skoltröttheten

Lena anser att det kan leda till sociala konsekvenser i klassen. Hon ser tendenser till en splittring

om barnen inte får möjligheter till att leka tillsammans. Hon ser leken som ett viktigt redskap för att skapa trygghet i gruppen.

Sonja och Monica menar på att om barnen inte får möjlighet att leka, kan det leda till att barnen blir mer utåtagerande och Monica anser att man även kan få mer disciplinproblem. Hon sade att barnen måste få röra på sig och att de måste få leka. Hon anser att om barnen inte får möjlighet till att leka så ”... pyser det ut någon annanstans” och att behovet av att leka inte minskar för att de börjat i skolan.

5 Diskussion

5.1 Det vida lekbegreppet

Vi inledde vår forskningsanknytning med att introducera begreppet lek och dess komplexitet. Genom att bearbeta litteraturen och genom våra intervjuer kom vi själva till insikt i att begreppet lek är någonting som kan vara svårt att beskriva, att det är någonting mångfacetterat. När vi senare bearbetade våra intervjuer märkte vi att det även var svårt för våra respondenter att beskriva vad lek innebar för dem.

Som vi skrivit tidigare säger Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) att: ”Inom forskningen är vi duktiga på att se något som antingen eller – lek som fantasi och lärande som verklighet” (s. 49-50). Vi har inte tvekat över det faktum att leken skulle innebära antingen eller, utan är överens om att leken innebär lärande likväl som det är fantasi och någonting lustfyllt. Vi anser dock att det inte är förrän man fördjupar sig inom området som man inser hur stort och komplext lekbegreppet är, vilket också Monica gav uttryck för: ”Ja, lek kan ju vara allting egentligen”, och visar därmed på lekens många olika sidor.

Vi anser inte att leken alltid är det man ser på ytan. Vi anser att det är som Knutsdotter Olofsson (2003) uttrycker det, att: ”Lek leder till utveckling på alla områden, som vi inte ens kan tänka ut” (s. 137). Leken behöver inte bara vara det man ser vid första ögonkastet, utan innebär också ett lärande, som grundar sig i barnens behov och intressen. Karin såg att många barn genom leken bearbetar saker man själv har upplevt, speciellt jobbiga saker och att leken därför kan fylla ett terapeutiskt syfte och behov. Leken kan också innebära att barnen utvecklar sina intressen, eller skapar intresse för någonting, vilket kan leda till ett lärande på ett lustfyllt sätt.

Pedagogerna var överens om att lek är positivt för den sociala träningen. De ansåg att barn, genom att leka med varandra, lär sig exempelvis att samspela, vänta på sin tur och Sonja sade under sin intervju att barn lär sig om livet genom att leka tillsammans. Säljö (2000) skriver att ”I en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden” (s. 13). Vi ser på leken ur ett sociokulturellt perspektiv och att barn, genom gemensam lek, lär av varandra och utvecklas tillsammans. Att barn gynnas av att leka tillsammans ser vi som en självklarhet, likväl att barn lär av varandra genom lek. Det är genom kommunikation och samspel som lärande tar plats (Säljö, 2000) och därför anser vi att leken är av stor vikt för barns utveckling och lärande.

En annan intressant insikt var pedagogernas syn på fri- respektive styrd lek. Ett vanligt sätt att se på de olika lekformerna, både för oss och för pedagogerna, är att fri lek innebär att barnen själva får välja vad de vill leka och sköter sina lekar självständigt. I den styrda leken är det pedagogen som, till stor del, bestämmer ramarna för leken och barnens delaktighet. Detta var ett område som var mer komplext än vad vi trodde.

Om vi ser på den fria leken började vi fundera på om leken blir helt fri om man lägger fram material, eller ger förslag på aktiviteter barnen kan sysselsätta sig med. Styr man då in barnen dit man vill? Som Gunilla uttryckte det: ”Man styr dem dit man vill utan att det märks för barnen”. Vi ser att det blir en slags styrning i den mening att man till viss del blandar sig in i förutsättningarna för barnens lek. Vi ser samtidigt att det inte behöver vara någonting felaktigt med att gå in i leken och styra upp eller ge förslag, då vissa barn behöver den sortens stöttning. Vi frågar oss snarare om det då kan kallas för fri lek i den bemärkelse pedagogerna beskrev, att fri lek innebär att barnen själva får välja aktivitet och stoff för lekens förutsättningar, eller om det istället skall räknas som styrd lek.

En annan tanke som växte fram var vad som bestämmer vad som är styrd lek eller huruvida det

är mer skolinriktat arbete. Vi tänker främst på de pedagoger som använder sig av språkleken Bornholmsmetoden, och såg det som en styrd lek. Vi ställer oss frågan om det fortfarande skulle ses som lek om barnen inte ansåg att språkleken innebar någonting lustfyllt, att det snarare var någonting jobbigt. Kan man då fortfarande säga att det är lek? Vi menar att leken bör vara lustfylld, oavsett om den är fri eller styrd, samt att det är upp till det enskilda barnet att avgöra huruvida de uppfattar leken som lustfylld eller inte. Vi anser att man kan få en frihet i den styrda leken, samtidigt som man kan bli styrd in i den fria leken, och då kan skillnaden bli hårfin gällande vad som är fri respektive styrd lek.

Det är alltså det enskilda barnets uppfattning om leken är lustfylld eller inte, om den ses som fri eller styrd, som är en avgörande faktor för lekens roll i verksamheten. Liksom lekbegreppet blir dessa begrepp nästan lika komplexa.

5.2 Skolifiering av förskoleklassen

Komplexiteten kring begreppet lek fick oss i sin tur att tänka på förskolepedagogikens inträde i skolan, alltså förskoleklassen. Vi började fundera kring huruvida det kanske är på grund av att man inte har en gemensam syn på vad lek innebär som det också kan vara svårt att skapa en enhetlig uppfattning om vad leken bör ha för funktion i förskoleklassen. Vår tolkning är att i och med att det finns en sådan variation på hur pedagoger ser på lek, kan det också vara därför det ser så olika ut och varför man arbetar såpass olika i förskoleklasser.

Vi tror att en av anledningarna till att förskoleklassen har blivit skolifierad kan bero på ett antal olika saker. Som vi skrev ovan anser vi att lekens roll i förskoleklassen kan bero på att det inte finns en enhetlig syn på vad lek är och vilken roll leken bör ha. Tanken var att skolan skulle få ta del av förskolepedagogiken och att leken skulle få en större roll i verksamheten, men då den pedagogiska synen är splittrad kan det också vara svårt att få en likvärdig och gemensam syn på hur förskoleklassen bör se ut. Karlsson m.fl. (2006) skrev att förskoleklassen skulle vara en verksamhet där ett samarbete mellan skola och förskola skulle vara av stor vikt, men vi kan se att skolan har haft större inverkan på förskoleklassen än vad tanken var från början, vilket också flera av våra respondenter anser.

Om vi ser till skolans miljö tror vi att den är av stor vikt för hur man ser på förskoleklassens roll, vilket både Monica och Sonja poängterade i våra intervjuer. Med miljö menar vi främst den fysiska miljön, att barnen som kommer till förskoleklassen får möta en miljö som är anpassad för skolan. De har inte längre en gård att leka på, utan en *skolgård*, där de inte möts av jämnåriga, utan barn i varierade åldrar. De äter inte längre lunch i en liten och hemtrevlig miljö, med pedagogen vid sin sida, utan möts av en större matsal där de får stå i led, bära bricka och vara mer självständiga. Förskoleklassens lokaler har också en tendens att vara mer likt ett traditionellt klassrum än att vara inspirerade av förskolans lokaler. Brodin och Sandberg (2008) skriver att de enskilda rummen barnen vistas i visar barnen hur de bör agera, vad som förväntas av dem, och vad rummet tillåter. Därför tror vi att lokalernas utformning påverkar hur barns lek och lärande ser ut i praktiken. ”Rummens antal, storlek och inredning signalerar till barnen vad de vuxna, lärarna, förväntar sig ska hända i rummet” (s. 40). Kan det inte vara så att barnens förväntningar bygger på en miljö där de förväntar sig att det är skola för att det ser ut som en skola, och att pedagogerna i sin tur tolkar barnens agerande i lokalerna som att de nu är intresserade av en mer skolinriktad verksamhet? Vi ser dock att det är pedagogens ansvar att skapa en lärandemiljö som fyller den funktion som de anser att förskoleklassen bör ha, och inte falla in i ramarna för en skolifierad förskoleklass med anledningen av att de ändå är i skolan och därmed bör anpassa sig till resterande klassrum.

Gunilla sade under vår intervju att hon inte ser något problem med att förskoleklassen har blivit

mer skolifierad, utan tycker att eftersom övriga skolan är skola är det lika bra att barnen i förskoleklassen också anpassar sig till den resterande skolans verksamhet. Här känner vi att förskolepedagogiken har blivit lidande och att syftet med förskoleklassen har försvunnit. Det är lite som Karlsson m.fl. (2006) skriver, nämligen att: "... det är förskolan som har anpassat sig till skolans organisation och kultur. I stället för en förändring av skolans arbetssätt har det skett en "skolifiering" av förskolan" (s. 168) och förskolepedagogikens roll har försummats, både av en del pedagoger och av ledningen. Monica berättade i sin intervju om att hon anser att hon har fått fler krav från skolans ledning på att förskoleklassen borde vara mer skolförberedande, och även om hon motsatte sig deras förslag känner hon att kraven ändå blir allt större.

Någonting annat vi har funderat över är hur pedagogerna kan påverkas av föräldrarnas förväntningar på att förskoleklassen innebär skola för barnen. Vi vill göra en jämförelse med två av pedagogernas syn på leken utifrån föräldrars påverkan. Gunilla ansåg att man inte kan säga till föräldrarna att barnen kommer till förskoleklassen för att leka, för föräldrarna anser att barnen skall lära sig saker och sade att man "... ska inte leka, man ska lära sig. Allt går inte att lära sig genom lek". I kontrast med Gunillas syn på lekens roll i förskoleklassen har vi Anna, som såg leken som sitt arbetssätt. Leken genomsyrade hela dagen. Hon fick kommentarer från föräldrarna som: "Ska de bara leka?". Föräldrarnas oro om att lek inte leder till lärande förändrades allt eftersom tiden gick och de blir positiva till lek som arbetssätt i förskoleklassen. Detta visar på att Gunillas tankar kring hur föräldrars förväntningar på hur arbetet i förskoleklassen bör se ut var befogade i den mening att många föräldrar verkar ifrågasätta leken i förskoleklassen. Vi anser dock att Anna tänkte ett steg längre och genom att hon hade tänkt till kring varför hon ville använda sig av leken, kunde hon också redogöra för föräldrarna att man kan använda leken för att lära. I sin tur ledde detta till att föräldrarna senare fick en positiv inställning till att använda leken som lärandemetod. Med detta som grund anser vi att pedagogers förhållningssätt och engagemang kan bidra till vilken plats leken och förskolepedagogiken kan få i förskoleklassen.

I vår intervju med Karin kom vi in på förskolepedagogikens roll i förskoleklassen och hon berättade att hon inte anser att denna pedagogik har haft stor genomslagskraft i förskoleklassen. Hennes kommentar fick oss att börja tänka på om alla pedagoger är medvetna om vad förskolepedagogik innebär. Vi intervjuade pedagoger som både kom från den mer traditionella förskolan, samt pedagoger som inte hade förskolepedagogiken som grund. Vi anser, likt Fagerli m.fl. (2000) att för att förskolepedagogiken skall uppfylla sitt syfte, är det av vikt att pedagoger har en pedagogisk inställning som överensstämmer med förskolepedagogikens syfte. Vi ifrågasätter ifall alla pedagoger i förskoleklass är medvetna om vad förskolepedagogik innebär.

5.3 Förskola, skola, förskoleklass

Under våra intervjuer började vi inse att många yttre faktorer kunde påverka pedagogernas arbetssätt och i sin tur bidrog till att förskoleklassen blir mer skolinriktad. Detta var inte en av våra frågeställningar, men vi insåg att det hade större betydelse än vi hade tänkt på.

En av de yttre faktorerna var den fysiska miljön, som är av stor betydelse för pedagogernas arbete i förskoleklassen. En del av pedagogerna poängterade att det delvis var skolans fysiska miljö som bidrog till att förskoleklassen blivit mer skolinriktad. Ser det ut som en skola, kan det därmed också vara lätt att bete sig, både för elever och pedagoger, som att det vore skola. Brodin och Sandberg (2008) anser att hur rummen är utformade har att göra med hur pedagogens syn på barns lärande ser ut, vilket får oss att känna att pedagogerna själva borde lägga vikt vid utformningen av klassrummets fysiska miljö. Vi anser att det är upp till pedagogerna att skapa en miljö som passar förskoleklassens syfte med förskolepedagogiken inom skolans väggar.

En annan yttre faktor var hur pedagoger kan påverkas av föräldrarnas syn på vad förskoleklassen

borde innebära. Pedagoger kan känna vissa krav över att skapa en verksamhet som ”godkänns” av föräldrarna. Detta visas tydligt när Gunilla säger: ”Tänk om de föräldrar som haft sina barn i skola kommer hit. Då kan vi inte säga till dem att vi ska leka”. Vi anser att man som pedagog måste ha en tanke med hur man vill arbeta och vad man vill uppnå, och inte låta sig styras av föräldrarna. Som pedagog är man både utbildad och ansvarig för att skapa en verksamhet som följer läroplanen och även här följa förskoleklassens syfte.

En del av förskolepedagogiken innebär att pedagogen ser på sig själv och reflekterar över sitt arbetssätt. Vi menar att man, som Fagerli m.fl. (2000) skriver, att ”Pedagogen måste tänka igenom det hon/han gör, och hela tiden bedöma om det stämmer överens med hennes/hans ideal” (s. 41 - 42). Ett sätt att göra detta på är att man genom dokumentation av sig själv och arbetslaget ser var man står just nu och sin syn på lärande, lek och kunskap. Genom att ständigt dokumentera, och därefter reflektera, både enskilt och tillsammans med andra, kan man få en förståelse för sitt synsätt och agerande. I och med detta tror vi att man utvecklas som pedagog. Om man kan ifrågasätta sig själv och sitt arbetssätt, menar vi att det kan leda till en mer utvecklad verksamhet. Enligt det sociokulturella perspektivet på lärande är det av stor vikt att pedagogen har ett förhållningssätt som innebär att man är öppen för barns upplevelser och att man som pedagog reflekterar över sitt agerande. Det är också viktigt att försöka förstå, bekräfta och vara öppen för barnen och deras erfarenheter (Hundeide, 2006) då barnen kommer från olika sammanhang och kontexter. Vi anser att detta synsätt, att reflektera över sitt eget förhållningssätt och agerande gentemot barnen, är av stor vikt för att få en god förutsättning inom verksamheten. Detta i sin tur krävs för att kunna skapa en verksamhet som uppfyller sitt syfte. Det är alltså av vikt att pedagoger har en inställning som stämmer överens med förskolepedagogiken och dess roll i förskoleklassen.

Hur klassrummet ser ut påverkar hur barnen agerar i rummet, vilket Brodin och Sandberg (2008) skriver. De skriver att: ”Det framgår att såväl skol- som förskolebyggnaden som de enskilda rummen bär på viktig information och sociala och kulturella regler för vad som förväntas ske” (s. 38). Genom att barnen anpassar sig till den rådande miljön tror vi att det lätt kan tolkas som att barnen vill ha skola, men vi ifrågasätter detta och ställer oss frågan: Om klassrummet hade sett ut som i förskolan, hade de velat ha lika mycket skola då? Det är viktigt att som pedagog reflektera över vilka signaler som sänds ut genom den fysiska miljön och hur man själv agerar i den rådande miljön. Vi anser att det även är av vikt att vara medveten om att alla barn kommer från olika sociala sammanhang och kulturer (Hundeide, 2006). Vi menar att pedagoger måste vara medvetna om hur de sociala och kulturella sammanhang vi kommer från och lever i påverkar oss och hur vi agerar därefter. Både barn och pedagoger har olika erfarenhetsramar och förväntas samtidigt klara av att agera inom en och samma verksamhet; skolan.

Vi menar att det finns mycket som en pedagog kan och *bör* utveckla inom ramarna för verksamheten, och att det gäller att se till sin egen kompetens och inte låta sig styras av yttre faktorer såsom den fysiska miljön, föräldrarnas åsikter, samt vad de tror att barnen förväntar sig av verksamheten.

5.4 Vad läroplanerna skriver om lek

I inledningen jämförde vi vad Lpo 94 och Lpfö 98 skriver om lek i respektive verksamhet, och vi reagerade redan vid start på hur mycket de olika läroplanerna skiljer sig angående lekens plats i verksamheten.

Lpfö 98 har lek som ett genomgående tema och lägger stor vikt vid att barn lär genom att leka, och därför har vi funderat kring varför lekens funktion inte följer med mer konsekvent högre upp i åldrarna. Vi tycker att det är synd att leken, som vi anser är ett lustfyllt sätt att lära sig om sig själv

och sin omvärld, blir sekundär och inte lika viktig högre upp i åldrarna. Vi tror, likt Anna, Monica och Karin, att om man minskar mängden lek och blir skolinriktad för tidigt kan många barn bli skoltrötta och omotiverade redan i de lägre åren i grundskolan. Vi menar att det är av stor vikt att använda leken som pedagogiskt redskap och någonting som vi gärna hade sett användas, i större grad, även i skolan.

Förskoleklassen är en del av det obligatoriska skolväsendet, och går därmed under Lpo 94. Där står det, som vi tidigare nämnt, att "... under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper" (s. 6) samt att "Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet" (s. 5). Det intressanta är att förskoleklassen skulle föra med sig förskolepedagogiken till skolan, men när man läser i Lpo 94 finns det väldigt lite som tar upp lekens betydelse. Vi frågar oss varför förskoleklassen inte fått ett tydligare avsnitt i läroplanen där förskolepedagogiken och leken tar mer plats, eller varför förskoleklassen inte skulle kunna få en egen läroplan?

5.5 Betydelsen av pedagogernas utbildning

Då vi bearbetade våra intervjuer med pedagogerna insåg vi att det kunde vara intressant att ta reda på vad de har för utbildning och arbetslivserfarenhet av att arbeta inom skolväsendet och även inom förskoleklassens ramar. Därför bad vi dem i efterhand att ge oss lite mer information om deras yrkesmässiga bakgrund.

När vi gjorde en översikt, som finns under punkt 4.1 i vårt resultatavsnitt, lade vi märke till att pedagogernas utbildning och erfarenhet var väldigt varierande. Vi fann det intressant att även om alla pedagoger har någon form av pedagogisk bakgrund, så kommer de från olika praktiker och verksamheter som leder till olika synsätt och arbetssätt i förskoleklassen där de är verksamma nu. Med pedagogernas pedagogiska bakgrund ser vi inte att det är konstigt att Gunilla är mer positivt inställd till att förskoleklassen är mer skolinriktad, då hon tidigare arbetat inom BUP, där åldern på barnen varierar från 6–14 år, och enbart arbetat inom förskoleklassen i två år. Med tanke på hennes tidigare erfarenhet och arbete med äldre barn ser vi att hon inte har förskolepedagogiken som grund och ser därmed inte leken som lika viktig som de pedagoger som i grunden är förskollärare. Vi finner det också intressant att hon någonstans inser att hon borde tycka att lek är viktigare, då hon i intervjun sade: "Men nu kommer väl jag ha andra svar än de andra ni intervjuar. Var på möte häromdagen, då pratade de om lek och det var så viktigt. Men jag har jobbat med äldre och jag är mer inriktad på skola".

Två av dessa pedagoger är Monica och Karin som båda har förskolläraryt utbildning som grund och som tog sin examen 1975 och 1981. Båda har varit verksamma inom förskolan och har arbetat i förskoleklass sedan den infördes som skolform. Vi anser att deras erfarenheter och utbildning inom förskolepedagogiken har bidragit till att de ser leken som ett viktigt lärandeverktyg i verksamheten. Anna, som har en väldigt bred yrkesutbildning, är utbildad inom skolan i grunden, men har sedan byggt på med en förskolläraryt utbildning, samt en utbildning inom Montessoripedagogik. Vi tror att denna breda kompetens även kan vara av stor betydelse då man ser lek och lärande ur flera olika perspektiv.

Med den utbildningsvariation som pedagogerna i vår studie hade tror vi att pedagoger inom förskoleklasser runtom i Sverige också har en varierande utbildning och bakgrund. Vi ser inte att den varierande utbildningen nödvändigtvis behöver betyda någonting negativt, men vi ifrågasätter ifall de pedagoger som kommer från olika praktiker (exempelvis de högre åldrarna) har den kompetens som krävs och är insatta i vad förskolepedagogiken innebär och i sin tur kan använda sig av den i sin verksamhet? Vi anser, som vi skrev tidigare, att pedagoger som inte har förskolepedagogiken som grund kanske inte är medvetna om vad begreppet innebär och får därmed

svårt att omsätta begreppet i praktiken.

Vi tycker att det är av vikt att förskoleklassen får den roll som den var tänkt att få, och om pedagogerna då kommer från olika praktiker, med eller utan förskolepedagogiken som grund, borde få en gemensam plattform att stå på. Vi vet inte hur denna plattform skulle se ut, men vi tänker oss en förberedande kurs där man lyfter fram förskolepedagogik som begrepp och dess roll i förskoleklassen. Detta skulle inte innebära att förskoleklassen skulle bli homogen, men vi anser att det är av vikt att pedagogerna får en gemensam grund att arbeta vidare på.

5.6 Leken ur ett historiskt perspektiv

Vi tycker att det är väldigt intressant att se på leken ur ett historiskt perspektiv, att forskning kring lek ständigt har varit aktuellt och i takt med att samhället har förändrats har också tankarna kring lekens betydelse sett olika ut. Det är intressant att se på leken såsom Jensen och Harvard (2009) uttrycker det, nämligen att de lekteorier vi har idag ofta är byggda på "... tidigare teorier som sedan ifrågasätts och utvecklas på olika sätt. På det sättet kan den nutida teoribildningen mer beskrivas som en evolution och inte som en revolution" (s. 41). Leken har alltså gått fram och tillbaka genom tiderna, men alltid varit ett aktuellt ämne.

Vi anser att det är av vikt att vara medveten om det som har varit, för att kunna utveckla någonting nytt. Samtidigt är det viktigt att följa med i den nya forskningen, så att ens kunskaper inte blir förlegade och att man inte står still i sin pedagogiska utveckling, då vi anser att man aldrig kan bli fullärd.

6 Slutdiskussion och vidare forskning

6.1 Slutdiskussion

I vår genomförda studie har vi kommit fram till att de pedagoger vi intervjuat ser väldigt olika på lekens betydelse i förskoleklassen. Även om inte alla pedagoger har uttryckt sig på samma sätt, visar det ändå på att de tycker att leken har en stor betydelse för barns utveckling och lärande. Pedagogerna var, likt Knutsdotter Olofsson (2003), övertygade om att leken bidrar till att barnen utvecklar en social kompetens, men det fanns också faktorer som skilde dem åt. Likaväl som att vissa pedagoger ansåg att lek kunde vara allting, uttryckte andra att man inte kan lära allt genom lek. Detta visar på att pedagogerna ser väldigt olika på leken och dess betydelse, samt vilken roll leken i sin tur bör ha i förskoleklassen.

När det gäller att tillämpa leken i den pedagogiska verksamheten såg det även där olika ut. En del såg till att leken genomsyrade hela dagen i förskoleklassen. Leken kunde exempelvis ta sig i uttryck i olika matematiklekar och språklekar, fria som styrda. Andra vill dock ha en mer skolinriktad förskoleklass: ”Jag tycker man kan ha mer skola. Övriga skolan är ju skola. Det är bra om de anpassar sig till rätt spår med en gång”.

Våra svar på frågeställningarna gör inte att vi kan dra några större slutsatser, men vi har däremot fått en större förståelse för varför det kan se ut som det gör i förskoleklassen idag. Dels har vi insett att den pedagogiska miljön kan ha betydelse för huruvida man arbetar lekfrämjande eller inte, samt att pedagogens pedagogiska bakgrund kan ha stor betydelse för hur förskolepedagogiken tillämpas i verksamheten. Vi anser att förskolepedagogikens syfte borde lyftas fram och att en gemensam plattform borde skapas för pedagoger inom förskoleklassens ramar.

Fagerli m.fl. (2000) skriver att syftet med förskoleklassen var att skapa en slags brygga mellan förskolan och skolan. Detta för att glappet mellan de olika skolformerna inte skall bli för stort, och för att en samverkan mellan de olika skolformerna skall införas. Vi anser, som Fagerli m.fl. (2000), att det till viss del har blivit ett tionde skolar i och med införandet av förskoleklassen och att samverkan mellan förskola och skola har brustit. Tanken var att skolan skulle göras till en plats där skolan och förskolan samverkade och att man skulle skapa en gemensam förståelse för de olika skolformerna, för att skapa den brygga förskoleklassen skulle innebära (Karlsson m.fl. 2006). Vi frågar oss varför denna samverkan inte har uppfyllts? Kan det bero på att man inte har en gemensam förståelse för hur de olika skolformerna kompletterar varandra? Eller kan det vara så att förskoleklassen anpassat sig till skolans miljö på ett omedvetet vis och därmed inte reflekterat över hur det egentligen borde se ut?

I Lpfö 98 beskrivs leken och dess betydelse som en stor del av verksamheten, men fick inte alls samma plats i Lpo 94. Vi frågar oss om leken anses vara mindre viktig desto högre upp i åldrarna man kommer? Trots att leken betonas i Lpo 94 får den inte lika stor genomslagskraft i skolan. Detta är någonting vi ifrågasätter, då vi inser att tanken med förskoleklassen var att föra in förskolepedagogiken och det lekfulla lärandet till skolan, då vi anser att skolans arbetsformer lätt kan tappa lekfullheten i lärandet.

6.2 Vidare forskning

Efter genomförandet av vår studie har vi funderat över vem som egentligen avgör vad som är lek. Likaväl som pedagogerna har svårt att avgöra vad som är lek, anser vi att det som är lek för ett barn inte behöver innebära lek för ett annat barn. Det skulle vidare vara intressant att undersöka barns syn på lek för att få en klarare bild av vad lek innebär och har för betydelse för dem.

När vi valde metod att använda i vår studie valde vi att fokusera på samtalsintervjuer för att ta reda

på vad pedagogerna säger att de gör. Vad som dock skulle vara intressant är fortsätta studien genom att byta perspektiv och observera pedagogerna i deras verksamhet, för att ta reda på huruvida förhållandet mellan vad de säger att de gör och vad de faktiskt gör stämmer överens.

7 Referenser

Litteratur

- Brodin, J. & Sandberg, A. (2008). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Fagerli, O. Lillemyr, O. F. & Søbstad, F. (2000). *Vad är förskolepedagogik?* Lund: Studentlitteratur.
- Folkman, M-L.(1998). *Utagerande och inåtvända barn. Det pedagogiska samspelets möjligheter i förskolan*. Stockholm: Runa Förlag AB.
- Folkman, M-L & Svedin, E. (2003). *Barn som inte leker: Från ensamhet till social lek*. Stockholm: Liber AB.
- Hangård Rasmussen, T. (1978). *Lekens betydelse*. Lund: LiberFörlag.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Hwang, P & Nilsson, B. (1995). *Utvecklingspsykologi: Från foster till vuxen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jensen, M & Harvard, Å. (2009). *Leka för att lära: Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Jerlang, E. (red.) (2005). *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*. (4.uppl.) Stockholm: Liber.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). *"Att lära är nästan som att leka": lek och lärande i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Karlsson, M, Melander, H, Pérez Prieto, H, Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber AB.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1991). *Varför leker inte barnen? En rapport från ett daghem*. Stockholm: HLS Förlag.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber AB.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lillemyr, O. F. (2002). *Lek – upplevelse – lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Lindqvist, G. (1989). *Från fakta till fantasi. Om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek*. Lund: Studentlitteratur.
- Lumholdt, H. & Klasén McGrath, M. (2006). *Att leka sig in i skolans värld*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Pramling Samuelsson, I & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber AB.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB.

Internet

- Nationalencyklopedin (2010). <http://www.ne.se/sve/lek/O227826> (2010-11-08)

Bilaga

Intervjufrågor

- Vad innebär lek för dig?
- Vad anser du att leken har för betydelse för barns utveckling och lärande?

- Hur ser du på styrd respektive fri lek?
- Hur är du delaktig i den fria leken?
- Hur är du delaktig i den styrda leken?

- I vilket syfte använder du leken?
- Hur använder du dig av leken i verksamheten?
- Hur mycket tid avsätts för lek?

- Förskoleklassens syfte var att införa förskolepedagogiken till skolan. Enligt ny forskning anser man att reformen inte nådde det syftet. Hur ser du på det?
- Om barns lekaktiviteter minskar under förskoleklassen, vad ser du för konsekvenser av detta i den kommande skolgången?

- Har du någonting att tillägga?