



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lek och lärande

Linda H Blad, Stephanie Johansson, Rebecka Åberg

Inriktning/specialisering: LAU 390

Handledare: Åke Lennar

Examinator: [Pia Williams](#)

Rapportnummer: HT11-2920-028

Abstrakt

Titel: [Lek och lärande](#)

Författare: Linda H Blad, Stephanie Johansson, Rebecka Åberg

Termin och år: HT 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Åke Lennar

Examinator: [Pia Williams](#)

Rapportnummer: HT11-2920-028

Nyckelord: lek, lärande, [förskola](#), [grundskola](#), pedagogik

Sammanfattning

Vårt syfte har varit att undersöka hur pedagoger i förskola, förskoleklass och skola uttrycker sig kring att använda lek som metod för lärande i verksamheten med barn och elever. Vi vill undersöka i vilken utsträckning och på vilka sätt pedagogerna menar att lek förekommer i deras verksamhet samt hur pedagogerna menar att lek kan främja barns och elevers lärande. Vi vill även undersöka om det finns något som uppfattas som hinder när det gäller att använda lek som metod för barns och elevers lärande och om det finns skillnader mellan pedagoger i förskolan och skolan i deras syn på användning av lek som metod för lärande.

I vår undersökning har vi utgått från ett sociokulturellt perspektiv, ett [relationellt perspektiv](#) samt en [fenomenografisk forskningsansats](#). Vi har intervjuat pedagoger i en kvalitativ undersökning för att få deras syn på lek samt verklighetsförankrat material. Pedagogerna som deltog kom från olika skolor och förskolor och arbetar från förskolan upp till år 6.

Vi har sett flera skillnader men även likheter [mellan pedagogerna i förskola, förskoleklass och skola](#) och dessa har vi jämfört och ställt mot varandra. Vi kom även fram till att alla pedagoger är positiva till [lek som metod för lärande](#) men de flesta anser att det är svårt att hitta tid osv. för att genomföra det i praktiken. Detta blir allt mer tydligt ju [äldre barn och elever pedagogerna arbetar med](#). Pedagogerna som arbetar i förskola och förskoleklass är dock ofta mer medvetna om hur de ska arbeta med leken som metod för lärande och varför det är viktigt.

Utifrån detta anser vi att leken är viktig för [barns och elevers lärande](#) och att det skulle vara lärorikt att införa mer av [lek i förskolans och framför allt skolans verksamhet](#) men att det gäller för pedagogerna att se möjligheter istället för hinder för att [det ska vara genomförbart att använda lek som metod för lärande](#).

Innehållsförteckning

I. Inledning	5-6
II. Syfte och frågeställningar	7
III. Metod	8
3.1 Metodval	8-9
3.2 Alternativa metoder	9-10
3.3 Intervjuer	10-11
3.4 Urval	11-12
3.5 Avgränsningar och termer	12-13
3.6 Tillvägagångssätt	13
3.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	14-15
3.8 Analysmetod	15-16
3.9 Etisk hänsyn	16
IV. Bakgrund	17
4.1 Förskolans och skolans läroplaner	17
4.2 Ett sociokulturellt perspektiv	18-20
4.3 Det relationella perspektivet	20-21
4.4 Fenomenografi som metod för barns och elevers lärande	21-23
4.5 Leken som verktyg för barns och elevers lärande och utveckling	23-25
4.6 Pedagogens betydelse för barns lek	25-26
4.7 Sammanfattning	26

V. Resultatredovisning	27
5.1 I vilken utsträckning och på vilka sätt menar pedagogerna att lek förekommer i deras verksamhet?	27-28
5.2 Hur menar pedagogerna att leken kan främja barns lärande?	28-30
5.3 Vad framstår som hinder för att använda lek som metod för barns och elevers lärande?	30-31
5.4 Vilka skillnader går att urskilja hos pedagoger i förskolan respektive skolan kring synen på användning av lek i verksamheterna?	31-33
5.5 Sammanfattning	33
VI. Diskussion och slutsatser	34
6.1 Hur ser pedagogerna på lek och på vilket sätt hindras eller främjas barns lek?	34-37
6.2 Finns det hinder i verksamheten för att använda leken som metod för lärande?	37-41
6.3 Vilka skillnader finns mellan förskolan och skolan när det gäller pedagogers uppfattningar kring användning av lek som metod för lärande. Vad kan detta bero på?	41-43
6.4 Metoddiskussion	43
6.5 Didaktiska implikationer	44
6.6 Vidare forskning	45
VII. Litteratur och andra källor	46-47
Bilaga 1	48

I. Inledning

Lek som metod för lärande är något som vi alla stött på mer eller mindre under våra VFU-perioder på olika förskolor och grundskolor och det är något som även kan ha både för- och nackdelar samtidigt som lek används olika flitigt av olika pedagoger. Av erfarenhet från VFU och från vår egen tid i förskola och skola har vi lagt märke till att lek som metod för lärande i förskolan och skolan är ett fenomen som gärna avtar ju högre upp i åldrarna barnen och eleverna kommer. Vi ville därför undersöka, i en kvalitativ undersökning, varför lek används olika mycket i förskolans och skolans verksamhet och vilka för- och nackdelar som pedagoger ser med leken som metod för lärande.

Begreppet lek är enligt många forskare svårt att definiera. Pramling-Samuelsson och Sheridan (1999) anser att det funnits två olika synvinklar på lek inom förskolan. Dels som något som är barnens fria aktivitet, något som de själva styr över, och dels som en pedagogiskt planerad aktivitet. Ingrid de Jonghe (i Pramling-Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003) styrker detta och menar att pedagoger ofta ser lek som ett verktyg för att nå mål och att de inte alltid ser värdet av leken i sig. De ser alltså leken som viktig för att barn och elever ska nå de mål som finns i t ex styrdokumentet. Vi har också mött dessa två synvinklar på lek hos olika pedagoger, men den lek vi är intresserade av att undersöka är den pedagogiskt planerade leken eller styrda leken. Pedagogiskt planerad lek innebär, enligt Pramling-Samuelsson och Sheridan (1999), att pedagogen, utifrån sin kunskap när det kommer till teori och erfarenhet, skapar förutsättningar för varje barn och elev att lära, intellektuellt, emotionellt, socialt och kulturellt.

Illeris (2007) definierar begreppet lärande i fyra punkter. Dels som något man lärt sig, dels som något som sker tankemässigt hos den enskilde, dels som något som sker i samspel med andra, och dels används begreppet som synonymt med begreppet undervisning i t ex skolan. Vidare menar han att lärande är en process som hos människor leder till utveckling av kunskap och förmågor.

Vi anser att leken som metod för lärande är intressant ut ett sociokulturellt perspektiv då barn och elever lär sig i samspel med varandra, vilket är en av de aspekter av lärande som även Illeris (2007) tar upp. I leken tränas flera förmågor, t ex. turtagning och sociala koder (Pramling-Samuelsson och Sheridan (1999). Dessutom är leken oftast en lustfylld form av lärande och det har stor betydelse för barns och elevers lärande, då lusten kan ses som den drivkraft som för lärandet framåt. Om lusten inte infinner sig, infinner sig inte heller något intresse eller engagemang från barnens och elevernas sida (Vygotskij, 1995). Även förskolans och skolans läroplaner Lpfö 98/10 och Lgr 11 styrker lekens betydelse för lärandet.

“Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling, ska präglade 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” (Skolverket 2010:6).

“Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Skolan ska sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen.” (Skolverket, 2011:9)

I vårt arbete kommer vi även att utgå från det relationella perspektivet eftersom Persson (2008) menar att omgivande faktorer, ex. miljön, påverkar barns och elevers lärande. Vi vill undersöka om dessa omkringliggande faktorer kan uppfattas som hinder av pedagoger i förskolan och grundskolan när det handlar om lek som metod för lärande.

Vi har även, enligt Stukát (2005), valt att använda oss av en fenomenografisk forskningsansats för att kunna urskilja variationer i pedagogernas uppfattningar kring lek som metod för barns och elevers lärande.

II. Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att undersöka hur pedagoger i förskolan och skolan uttrycker sig kring att använda lek som metod för lärande i verksamheten med barn och elever. Detta syfte har vi preciserat i följande frågeställningar:

- I vilken utsträckning och på vilka sätt menar pedagogerna att lek förekommer i deras verksamhet i förskolan och skolan?
- Hur menar pedagogerna att leken kan främja barns och elevers lärande?
- Vad framstår som hinder för att använda lek som metod för barns och elevers lärande?
- Vilka skillnader går att urskilja hos pedagoger i förskolan respektive skolan i synen på användning av lek i dessa verksamheter?

III Metod

I den här delen kommer vi berätta hur vi gick tillväga för att få fram ett underlag att arbeta utifrån. Vi baserar vår uppsats på en undersökning som vi gjort bland pedagoger i [förskolan och grundskolan](#) samt litteratur av olika slag. Vi tar också upp hur vi valt ut de intervjuade pedagogerna, i vilken ordning vi gjort saker samt varför och på vilket sätt.

Vi kommer även nämna hur vi avgränsat arbetet samt något om vilka termer vi valt att använda. Till sist applicerar vi begrepp som validitet, reliabilitet och [generaliserbarhet](#) på vår uppsats och även den etiska hänsyn som vi valt att ha central i arbetet.

3.1 Metodval

Med tanke på att vi alla har haft VFU och är inriktade mot olika åldrar hade vi möjlighet att få kontakt med pedagoger som jobbar både i förskola, förskoleklass och grundskolan upp till år 6. Vi kände alla att vi ville skaffa oss ett underlag från flera olika källor, både teoretiskt och från den praktiska verksamheten och vi enades om att vi skulle skaffa material från litteratur, teorier och styrdokument men även genomföra en kvalitativ undersökning, i form av intervjuer, med pedagoger i förskola och grundskola.

För att få fram ett resultat som svarar på vårt syfte valde vi en kvalitativ metod och inte en kvantitativ metod, då en kvantitativ metod troligen bara skulle svara på hur många pedagoger som använder lek som metod för lärande. Vi vill istället undersöka och kunna urskilja skillnader i pedagogers uppfattningar kring lek som metod för lärande. En kvalitativ undersökning visar variationer och mönster i en undersökning, till skillnad från en kvantitativ undersökning som istället visar antal (Stukát, 2005). En kvalitativ undersökning lämpar sig därför när man vill undersöka en mindre grupp personer och gå in djupare på ett mindre område istället för att fokusera på bredden (Esaiasson m.fl., 2007).

Stukát (2005:33) skriver att :

”En variant av det kvalitativa angreppssättet är fenomenografin.”

Fenomenografin inriktar sig mot vad och hur man lär och även variationerna mellan människors uppfattningar om en företeelse. Fenomenografin lägger alltså inte vikt vid hur mycket man lär sig (Stukát, 2005). Då vårt syfte är att undersöka vilka uppfattningar kring lek som metod för lärande som pedagoger i förskola och grundskola uttrycker, har vi valt en fenomenografisk forskningsansats, som hjälper oss att kunna urskilja variationer i pedagogernas uppfattningar.

3.2 Alternativa metoder

Andra metoder som vi skulle kunna ha använt oss av i vårt arbete kunde ha varit kvantitativa undersökningar som ex. enkäter. Denna undersökningsmetod har sina fördelar i att man lättare kan nå många personer på ett enkelt sätt. Det gör också att man kan få en större trovärdighet på undersökningen eftersom det är många som deltar och man kan lättare dra slutsatser, alltså generalisera resultatet. De som svarar kan också känna sig mindre pressade eller styrda genom att svara i lugn och ro på en enkät än att sitta med en intervjuare (Stukát, 2005).

Nackdelar som finns med kvantitativa metoder är dock att det är större risk att de som ska svara faller bort om man jämför med uppslutningen kring intervjuer. Frågorna i t ex en enkät kan även missuppfattas och därmed ge felaktigt resultat eftersom det, till skillnad från intervjuer, inte finns någon intervjuare som kan förklara ev. missuppfattningar eller feltolkningar (Stukát, 2005). Vidare menar Stukát(2005) att kvantitativa undersökningar tar mer tid och därmed avråder han studenter som skriver c-uppsats att inte använda dessa undersökningar. Han menar att det är svårt att få svar på kvantitativa undersökningar på kort tid och därför bör inte denna metod användas vid uppsatsskrivning då tiden är begränsad. Esaiasson m.fl. (2007) menar att det i enkäter enbart ges utrymme för de färdigskrivna alternativen, har respondenten andra svarsalternativ kommer dessa inte fram i en enkät vilket det däremot kan göras i en intervju.

Ytterligare en undersökningsmetod som finns är observationer. Dessa lämpar sig när man vill ha en objektiv bild av någonting, utan påverkan från omgivande faktorer. Med observationer kan

man få en direkt kunskap om hur det verkligen fungerar och är, vilket man inte har möjlighet att få när det gäller intervjuer och enkäter (Esaiasson, m.fl., 2007).

Detta är dock en metod som hade varit svår för oss att använda då den enbart visar hur pedagogerna handlar men inte ger deras syn på saken. Då vårt syfte är att undersöka pedagogers uppfattningar kring lek som metod för lärande var inte denna metod aktuell. Pedagogerna skulle kunna vara mycket positiva till att använda lek som metod för lärande i förskola och grundskola, men i praktiken inte använda lek alls. Detta behöver inte bero på att de inte menar vad de säger utan på omkringliggande faktorer som påverkar. Dock kunde det ha varit intressant att jämföra våra observationer med vad pedagogerna sa i intervjuerna men då vi hade begränsat med tid och denna metod tar mycket tid (Stukat, 2005) fanns det tyvärr inte möjlighet till detta.

3.3 Intervjuer

När vi skulle välja metod till vår undersökning valde vi att göra intervjuer som grundade sig på samtal med pedagogerna. Att genomföra samtalsintervjuer innebär att kartlägga olika personers uppfattningar kring ett visst ämne så att man sedan kan benämna olika kategorier utifrån de uppfattningar som framkommer (Esaiasson m.fl., 2007). Våra samtalsintervjuer var av respondentkaraktär. Respondentkaraktär innebär att pedagogerna är utvalda för att ge sin syn på ämnet. Det handlar alltså inte om objektiv information utan syftet är att få pedagogernas perspektiv och individuella syn på ämnet och det kan alltså skilja sig åt markant (Esaiasson, m.fl., 2007). Vårt syfte var att få reda på vad just de intervjuade tänkte kring lek som metod för lärande, inte att få någon allmän expertkunskap. Respondentintervju innebär att man ställer samma frågor till alla svarspersoner, vilket vi gjorde i våra intervjuer, för att sedan kunna se mönster i deras svar och förklara vad det beror på att olika grupper av respondenter svarar på olika sätt (Esaiasson m.fl., 2007).

Intervjuer kan även vara av informantkaraktär, vilket innebär att den tillfrågade ska komma med information om det aktuella ämnet. Svarspersonerna är då valda med tanke på att de besitter en viss kunskap om det aktuella ämnet. Eftersom vi inte ville ha någon objektiv information utan

urskilja likheter och skillnader mellan pedagogernas uppfattningar kring lek som metod för lärande, valde vi samtalsintervjuer av respondentkaraktär.

Intervjufrågorna skrev vi gemensamt med Metodpraktikan (Esaiasson, m.fl. 2007) som stöd och började med några korta faktafrågor som handlade om kön, ålder och verksamhetsområde. Syftet med dessa frågor var att vi enligt Metodpraktikan (Esaiasson m.fl., 2007) ville starta med några uppvärmningsfrågor för att få svarspersonerna att känna sig bekväma och avslappnade. Anledningen till att vi frågade efter verksamhetsområde var att vi sedan skulle ha möjlighet att kunna jämföra svaren mellan pedagoger i förskola, förskoleklass och grundskola. Frågorna i övrigt satte vi samman utifrån vårt syfte och vad vi fann relevant att fråga om för att få fram ett så användbart material som möjligt. Frågorna lämnade utrymme för pedagogerna att säga så mycket de själva ville. När vi skrev våra frågor valde vi alltså öppna frågor, enligt *Metodpraktikans* intervjuguide (Esaiasson m.fl., 2007), utan fasta svarsalternativ. Vid användning av öppna frågor ges svarspersonen möjlighet till en viss dialog med intervjuaren, där det även finns utrymme för uppföljningsfrågor, för att få mer utförliga svar. Vi försökte även tänka på att formulera frågorna så att de skulle vara lätta att förstå. Esaiasson m.fl. (2007) karakteriserar goda intervjufrågor vid samtalsintervjuer som korta, enkla frågor, utan invecklat språk, som ger långa och utförliga svar. Använder man sig av ett alltför akademiskt språk går mycket tid under intervjun åt till att förklara frågornas innebörd. (Se bilaga med intervjufrågor).

3.4 Urval

Vi valde att göra ett strategiskt urval när vi valde vilka pedagoger som skulle delta i vår undersökning. Ett strategiskt urval innebär enligt Esaiasson m.fl. (2007) att man väljer ut den grupp man vill undersöka utifrån den kunskap man har om gruppen. Vi tänkte på att välja pedagoger med så stor spridning som möjligt vad gäller erfarenhet och vilka åldrar de arbetar med, eftersom vi ville urskilja likheter och skillnader mellan förskola och skola och mellan pedagoger med olika lång erfarenhet. Ett krav vi hade var att alla skulle vara behöriga lärare och förskollärare. Enligt den nya skollagen som trädde i kraft 2011 måste alla som erbjuds fast anställning i förskola eller skola vara behöriga (Utbildningsdepartementet, SFS 2010:800)

Dessutom underlättade det för vår undersökning att alla var behöriga, då inte pedagogernas brist på utbildning kunde påverka vårt resultat. Vi har valt att genomföra vår undersökning på förskolor och grundskolor som vi kommit i kontakt med under vår utbildning. Genom erfarenhet vet vi att många skolor har svårt att ta emot intervjubesök p.g.a. tidsbrist. Därför valde vi att utnyttja de kontakter vi hade. På grund av att vi gjorde ett strategiskt urval är vi medvetna om att vårt resultat inte går att generalisera (Stukát, 2005).

Sammanlagt har vi gjort 15 intervjuer, fyra på en förskola, tre i en förskoleklass och åtta intervjuer på en grundskola i år 1-6 i Västra Götalands län. Enligt Esaiasson m.fl. (2007) kan det räcka att göra ca 10 intervjuer vid en undersökning i mindre skala om man som vi väljer att använda sig av samtalsintervjuer. Vi delade upp oss när vi skulle genomföra intervjuerna, eftersom det var mer effektivt och vi var tidsbegränsade.

3.5 Avgränsningar och termer

Vi kommer inte att gå in något när det gäller de högre åldrarna utan håller oss till barn och elever från förskolan och upp till år 6. Inte heller kommer vi att beröra området som gäller annan lek än den som är pedagogiskt planerad inom skolan.

När vi använder oss av ordet *lek* menar vi inte den s.k. fria leken som förekommer på raster eller fritid. Vår innebörd är istället den pedagogiskt planerade leken av en eller flera pedagoger, vilket vi även förtydligade för de pedagoger vi intervjuade.

Vi skiljer även på termerna *elever* och *barn*, vi menar att *elever* är de som går i grundskolan och med *barn* menar vi de som går i förskolan. Detta grundar vi på att förskolans läroplan Lpfö 98:10 (Skolverket, 2010) använder termen barn och i skolans läroplan Lgr 11 (Skolverket, 2011) talas istället om elever.

Vi har valt att använda termen *pedagoger* om de som vi intervjuat, både i förskolan och skolan. Under vår VFU har vi upptäckt att termen *lärare* används för lärarvikarier likväl som för utbildade lärare, medan termen *pedagoger* enbart används om dem som är utbildade. Därför

valde vi *pedagoger* eftersom vi bara intervjuat sådana som är utbildade. Dessutom används termen lärare bara om dem som arbetar i skolan, medan termen *pedagog* kan användas om de som arbetar i både förskolan och skolan.

3.6 Tillvägagångssätt

Efter att ha formulerat våra frågor kontaktade vi de förskolor och skolor där vi ville genomföra intervjuerna. Vi tillfrågade de pedagoger vi valt ut genom strategiskt urval och introducerade vår undersökning och de fick ge sitt samtycke till att delta i undersökningen. Enligt Esaiasson (2007) är det viktigt att de som ska intervjuas får tillfälle att ge samtycke. Vi bokade tid för intervjuerna med pedagogerna. Intervjuerna delade vi upp mellan oss för att spara tid. Vi gav möjlighet för de som intervjuades att när som helst avbryta sitt deltagande i undersökningen, vilket dock ingen av dem ville. Intervjuerna varade ca 20 minuter.

Pedagogerna intervjuades enskilt av en av oss på våra respektive VFU-skolor i avskilt rum. Vi lät pedagogerna välja var på förskolan eller skolan de skulle intervjuas, så att de skulle känna sig bekväma i situationen. För att kunna se ett mönster valde vi enligt Esaiasson m.fl. (2007) att utgå från samma frågor med alla svars personer och att låta alla svars personer svara på alla frågor. Detta för att alla intervjuer skulle svara på samma frågeställningar som vi ville ha svar på. Ordningsföljden och formuleringarna på frågorna kunde dock variera, beroende på situationen och hur samtalet flöt.

Efter övervägning av fördelar och nackdelar valde vi till slut inspelningar eftersom vi ville ge en så rättvis bild som möjligt av pedagogernas syn på ämnet. Fördelar som finns med att använda inspelning är att det är lättare att få ett korrekt resultat när man sedan ska sammanfatta och skriva ner undersökningen. Man har även fullt fokus på pedagogen under tiden och slipper sitta och koncentrera sig på att ta anteckningar. (Esaiasson m.fl. 2007). Dock fanns det undantag då pedagogerna uttalade att de kände sig hämmade med att bli inspelade och i dessa fall valde vi att föra minnesanteckningar under hela intervjun istället. Det är enligt Esaiasson m.fl. (2007) viktigt att man förbereder sig väl innan och bestämmer sig för vissa förkortningar osv. för att underlätta anteckningarna så det gjorde vi.

3.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

För att vår undersökning ska vara trovärdig krävs tre sanningskriterier; validitet, reliabilitet samt generaliserbarhet Stukat (2005). Validitet innebär att undersökningen är utformad på så sätt att den mäter det som är avsett att mätas och inget annat. I vår undersökning kan det ha varit både positivt och negativt att vi hade en relation till de pedagoger som svarade. På det positiva planet menar vi att pedagogerna förhoppningsvis kände sig trygga med att de kände oss som intervjuade och att de därmed tog det på större allvar och kunde ta det lugnt och tänka efter för att ge oss så sanningsenliga svar som möjligt. Å andra sidan kan det även ha bidragit till att de velat försköna verkligheten i vissa avseenden för att framstå i bättre ljus. Eftersom frågorna berörde de intervjuades profession kan de ha känt sig ifrågasatta av oss och därmed bättrat på sanningen. Därmed kan vi inte veta om svaren är helt sanningsenliga.

Reliabilitet betyder att den metod eller modell man användes sig av ska vara stark nog att stå sig mot slumpmässiga inträffanden och därmed kunna visa ett sant och ärligt resultat. Stukat (2005) anser att en faktor som försvagar undersökningens reliabilitet ex. kan vara om frågorna är formulerade på så sätt att det är lätt att missförstå dem. I vår undersökning anser vi att denna risken inte är särskilt stor eftersom frågorna var formulerade klart och tydligt samt att vi var med under tiden och därmed kunde förtydliga frågorna om detta hade behövts. Vi har även kunnat jämföra våra resultat med varandra och detta är enligt Stukat (2005) ett användbart sätt att se om undersökningen har uppfattats på rätt sätt. Å andra sidan finns det många faktorer som kan ha sänkt reliabiliteten i vår undersökning. Vi som intervjuare kan ha påverkat dem vi intervjuade medvetet eller omedvetet. Detta kan ha skett på flera olika sätt, ex. gester, rösläge eller intonation (Stukat, 2005). Självklart har vi försökt vara så neutrala som möjligt, men det finns ändå en risk för påverkan. Feltolkningar samt gissningsförmågan och dagsformen hos respondenterna är enligt Stukat (2005) de vanligaste faktorerna som kan sänka kvaliteten på en undersökning.

Med generaliserbarhet menas att undersökningen ska vara allmängiltig, att det ska vara möjligt att använda på andra situationer och ställen än det där undersökningen gjordes första gången. Vi anser att detta är möjligt att göra med vår undersökning eftersom frågorna är konstruerade så att

de passar på fler skolor och i andra sammanhang. De innehåller ingen information som är specifik för just de skolorna vi besökt eller är riktade mot en speciell ålder eller kategori pedagoger.

Teoretisk mättnad är viktigt när det gäller intervjuer av respondentkaraktär. Det innebär att man genomför intervjuer tills man når teoretisk mättnad, alltså tills det inte uppkommer någon ny information i de intervjuer man genomför. Det kan enligt Esaiasson (2007) räcka med att göra ca tio intervjuer för få fram ett givande resultat. Vi har gjort 15 samtalsintervjuer, men vi kan inte med säkerhet säga att vi uppnått teoretisk mättnad. Dock har vi fått svar på våra frågor och fått fram ett material som vi kunnat analysera. Stukát (2005) menar att för att resultatet ska kunna vara generaliserbart ska det kunna appliceras på andra sammanhang och grupper. Vårt resultat kan inte anses vara generaliserbart, eftersom det inte kan anses gälla för pedagoger på andra förskolor och skolor.

3.8 Analysmetod

Efter de intervjuer där vi gjort minnesanteckningar skrev vi ner intervjun direkt medan vi hade det färskt eftersom Esaiasson m.fl. (2007) menar att det är det bästa sättet för att få ett tillförlitligt resultat då man minns bäst direkt efteråt. För att bearbeta de inspelade intervjuerna lyssnade vi på dem flera gånger och skrev rent dem ordagrant. Vi läste igenom intervjuerna ett antal gånger för att kunna urskilja mönster i det som pedagogerna uttryckt. Vårt syfte och våra forskningsfrågor fanns hela tiden med i vår process. Enligt Stukát (2005) kan det vara tidskrävande att transkribera intervjumaterial eftersom forskare letar efter variationer av uppfattningar för att kunna dela in materialet i olika kategorier. I enlighet med den fenomenografiska forskningsansats vi utgått från kunde vi urskilja variationerna i pedagogernas uppfattningar för att sedan kunna kategorisera dem. Detta var dock komplicerat, märkte vi, då det gick att kategorisera på flera olika sätt. Vi prövade att kategorisera materialet på olika sätt, vilket Stukát (2005) menar är nödvändigt för att resultatet ska vara välgrundat. Vi valde till slut att strukturera det efter de frågor vi hade i vårt syfte och så svara på dem. Denna kategorisering, som vi kommer att presentera i vårt resultat, anser vi vara mest relevant i

förhållande till vårt syfte. Utifrån pedagogernas utsagor har vi urskiljt variationer och därmed funnit mönster som visar likheter och skillnader, som vi skapat kategorier efter.

För att förtydliga de olika uppfattningar som framkommer i intervjuerna har vi valt att använda oss av citat. Citaten är direkta utdrag ur intervjuerna och vi har valt ett antal som vi menar är karaktäristiska för den uppfattning vi vill beskriva. I resultatdelen redovisar vi utifrån våra forskningsfrågor de uppfattningar som framkommer under varje rubrik.

3.9 Etisk hänsyn

Enligt Stukat (2003) är det viktigt att ha med sig att samtidigt som de har gett oss rätt att intervjua så har de en integritet som vi måste ta hänsyn till samtidigt. De pedagoger som vi intervjuat har vi framställt anonymt och de har även gett sitt tillåtande till att delta i denna undersökningen för att konfidentialitetskravet skulle uppfyllas. De har också blivit informerade om att detta när som helst kan upphävas om de själva vill och därmed har samtyckeskrav samt informationskrav uppfyllts. Även nyttjandekravet har uppfyllts på så sätt att de uppgifter som framkommit i samband med undersökningen har endast använt för detta arbetets och inte för något annat syfte. (Stukat, 2003)

Frågorna i undersökningen har vi även försökt att framställa på ett sätt så att det inte skulle uppfattas som laddade eller på annat sätt stötande för pedagogerna som deltog. Frågorna handlade därmed inte om områden som kan uppfattas känsliga, som ex. etnicitet, religion eller andra privata områden. Självklart kan frågorna ha uppfattats som känsliga eller anklagande ändå av någon anledning, av pedagogerna, dock uppfattade inte vi att det blev laddad stämning under intervjuerna.

IV. Bakgrund

Under rubriken bakgrund kommer vi inledningsvis att beskriva hur förskolans och skolans läroplaner skriver om lek i förhållande till barns och elevers lärande. Därefter beskriver vi olika perspektiv på lärande genom lärandeteorier såsom det sociokulturella perspektivet samt ett relationellt perspektiv på lärande. Vi lyfter fram fenomenografin som metod för att arbeta med barns och elevers lärande samt ger en beskrivning av litteratur och forskning som på olika sätt refererar till leken som ett verktyg för barns och elevers lärande och utveckling.

4.1 Förskolans och skolans läroplaner

I de **nuvarande** läroplanerna (Lpfö98/10 och Lgr 11) framgår tydligt att det tillhör till förskolans respektive skolans uppdrag , särskilt för de tidigare skolåren att ger utrymme för lek , kreativitet och fantasi i barns och elevens lärande.

Förskolans **reviderade** läroplan Lpfö 98/10 tar upp lekens betydelse i förskolan.

“Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling ska prägla verksamheten i förskolan.” (Skolverket 2010, sid 6)

“Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära” (sid 9).

Detta citat tolkar vi som att leken har en central roll i förskolan och att det är viktigt för pedagoger i förskolan att använda lek som metod för barns lärande. Leken är viktig för att väcka intresse hos barnen samt lust att lära.

I skolverket (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011, sid 9) står det under skolans uppdrag att

“Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper.” (sid 9)

Detta citat tolkar vi som att leken bör ha en viktig roll även i skolan, då det även här poängteras att leken har stor betydelse för lärandet.

4.2 Ett sociokulturellt perspektiv

Den ryske pedagogen Lev Vygotskij (1896-1934) står bakom den sociokulturella inriktningen vars huvudtanke är att lärande sker genom den sociala miljön. Vygotskij var till viss del samtida med den schweiziske pedagogen Jean Piaget (1896-1980) som förespråkade konstruktivismen och dessa två var även överens på flera områden. Men medan Piaget menade att det var den enskilda individen som stod i centrum ansåg Vygotskij att det var den sociala sammanhanget som var det centrala. Huvudtanken när det gäller lärande och den sociala miljön är enligt den sociokulturella inriktningen att barnets lärande och utveckling hänger starkt samman med den miljö som denna växer upp i och omges av. Som en del av den kontext man lever i så integreras man och växer samman med denna. Kommunikation och samspel är viktiga och därmed centrala delar för att lärande och utveckling ska kunna ske. Genom att barnet är i ett sammanhang lär det sig hela tiden genom att se, agera och ta intryck och genom detta bildas en helhet som leder till lärande. Till en början befinner sig barnet i periferin då kunskaperna inte är särskilt stora men allt eftersom han eller hon får mer kunskaper förflyttar barnet sig mer och mer mot centrum. Så småningom så blir barnet en praktiker, en person som själv kan handla och därigenom lära andra som befinner sig i periferin (Silwa Claesson, 2006).

Vygotskij (1995) menar att varje barn har en viss zon som markerar gränserna för hur långt lärandet är möjligt och inom denna kan barnet lära sig och utvecklas i samspel med andra. Kommunikationen är, som nämnts, en mycket viktig del när det gäller förflyttningen från periferi till centrum. Vidare menar Vygotskij även att pedagogens roll är av stor vikt även om den ibland framstår som otydlig. Ledarrollen är ofta av handledar-aktig typ när det kommer till det sociokulturella perspektivet då barnet/[eleven](#) själv måste få pröva, se och undersöka för att utvecklas. Därför är det viktigt att pedagogen arbetar för att skapa lärandesituationer där [barnet/eleven](#) får kommunicera samt situationer som är anpassade efter enskilda [barn/elever](#) för att uppnå maximal utveckling. Pedagogens uppgift är att sätta upp mål tillsammans med [barnen/eleverna](#) och vägleda så att de förstår vad det är som ska göras. Pedagogens roll i det sociokulturella perspektivet handlar alltså om att vara en lyssnare och handledare samt att skapa en atmosfär i klassrummet som är öppen, tillåtande samt gör att elever och barn känner sig uppskattade, respekterade och tagna på allvar (Claesson, 2006).

Vygotskij (1995) poängterar att lärandet är situerat samt en livslång process för kompetensutvecklingen och lärandet förs vidare i samspel och relationer med andra människor. Normer och värderingar förändras med tiden och därför är det viktigt att ha i åtanke, när det gäller lärandet, att det sker här och nu [och](#) i det sammanhanget man befinner sig i just nu.

[Claesson \(2006\) skriver att](#) Vygotskij fokuserar även på den betydelse som språket har på lärandet. Människor på olika geografiska platser har olika språkliga kunskaper, sociala kunskaper som krävs för att överleva i den miljö de vanligtvis befinner sig i.

Gunilla Lindqvist (2006) skriver utifrån Vygotskijs perspektiv och menar att leken har en kulturell betydelse med tanke på att hela den kunskap som ryms inom leken som inlärningsform faktiskt är en process av fantasi också. I den fantasivärld som barnen utvecklar i leken tränar de bland annat på att förstå abstrakta begrepp som känslor, att anpassa språket och utläsa situationer och samband. Dock saknas, enligt Lindqvist, utrymme i skolans värld för just fantasin om man jämför med förskolan. Det mesta handlar om rationalitet och logiskt tänkande i skolan.

Vygotskij (1995) menar att fantasi är en livsviktig funktion och att alla människor har fantasi. Han anser att utifrån verkligheten och tidigare erfarenheter kan man skapa något nytt med hjälp av fantasin. Vygotskij menar att fantasin hör ihop med föreställningsförmågan. Han tar även upp ett exempel som vi vill ta med eftersom det är relevant för att få djupare förståelse för vad hans tanke är. Han nämner att fantasin gör det möjligt för barnet/eleven att leka med en kvast samtidigt som de föreställer sig att kvasten är en käpphäst. Genom den föreställningen har barnet/eleven skapat sig något nytt, kvasten har med hjälp av föreställningsförmågan/fantasin blivit en käpphäst.

Vygotskij (1995) menar vidare att fantasin också kan innebära att vi plockar ur redan färdiga erfarenheter ur minnet, ex. någonting som vi själva har lärt oss för många år sedan. [Ett exempel skulle kunna vara att cykla.](#) Genom att man ställer fram föremålet, i det här fallet cykeln, kan vi själva få en upprepning av någonting som redan har hänt. Hjärnan lagrar, enligt Vygotskij (1995), våra minsta upplevelser och intryck som kommer upp i olika situationer. När det gäller

fantasin ligger minnet till grund för att **fantasin ska kunna** förändras till nya kombinationer. Vygotskij menar också att ju mer en person har sett och upplevt desto större erfarenhet har han/hon uppnått och desto produktivare är fantasin.

Läroplanen för grundskolan Lgr 11 (Skolverket, 2011) tar upp under skolans värdegrund och uppdrag att

“ Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” (sid 8)
Enligt Vygotskij (1995) har alltså elever olika erfarenheter med sig, och enligt läroplanen är det viktigt för pedagoger i skolan att anpassa undervisningen efter dessa förutsättningar.

Vygotskij (1995) menar vidare att lek och skapande hör ihop. Med leken berättar barnet/eleven en historia. Leken ger utrymme för att dramatisera, förvandla och överdriva. Barnet får möjlighet att tolka sina upplevelser och att ge dem liv. För skapande ligger fantasin till grunden. Vygotskij (1995) menar att den intellektuella och emotionella känslan styr skapandet i samspel med tankarna. **Han kallar även den processen för bearbetning av det tidigare upplevda och dessa upplevelser kan påverka det fortsatta skapandet genom användandet av fantasin.** Hur resultatet kommer att bli beror på vilka intryck vi själva **har**. Inom sagans värld t.ex. finns **det** material i form av verkliga bilder av skogen, djur, mm. Genom bilderna växer sagan fram genom föreställningsförmågan och resultatet kan bli väldigt varierande beroende på hur personen vill att det ska sluta. Här påverkas fantasin av personens egna intryck som ex. kan vara om personen i fråga själv är rädd för skogen eller inte (Vygotskij, 1995).

4.3 Det relationella perspektivet

Det relationella perspektivet går enligt Persson (2008) ut på att förändra miljön. Persson (2008) talar om att man tidigare har lagt tyngden på individen genom att man talade om barn med behov av särskilt stöd men att idag talar man istället om barn i behov av särskilt stöd. Språket markerar alltså tydliga skillnader. Talar man om barn med behov av särskilt stöd betyder det att problemet ligger på individen och att han eller hon inte klarar av olika former av lärande. Idag talar man

istället om barn i behov av särskilt stöd och då menas istället att det inte är individens fel att han eller hon inte lär sig. Problemen kan istället ligga i miljön t.ex.

Det som Persson (2008) vill lyfta är att miljön kring barnet/eleven påverkar lärandet. Utifrån det relationella perspektivet arbetar man inom pedagogisk verksamhet med att anpassa miljön efter individen. Detta är en förändring som ger alla barn/elever möjlighet att kunna delta på sina egna villkor. Även Illeris (2007) instämmer i att miljön är viktig för barns förutsättningar och deras lärande och att miljöns utformande kan ha stor påverkan på inläringen. I [läroplanen för grundskolan Lgr 11 \(Skolverket, 2011\)](#) är det tydligt angivet att:

”Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.” (sid 14)

Det står även att:

”Läraren ska ta hänsyn till varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (sid 14)

Detta kan även kopplas till det sociokulturella perspektivet, där det framhålls att man ska anpassa förskolans och skolans verksamhet efter varje barns och elevs förutsättningar för att främja lärandet (Vygotskij, 1995).

4.4 Fenomenografi som metod för barns och elevers lärande

Fenomenografin är inte en lärandeteori. Dock är det en forskningsansats som Ference Marton vid [Göteborgs Universitet](#) gav upphov till under 1970-talet. Den handlar framför allt om att kunna se olika uppfattningar av ett och samma fenomen. Ett fenomen är enligt den fenomenografiska forskningsansatsen alltifrån hur en individ kan lösa ett multiplikationstal till hur en individ ser på döden (Claesson, 2006). Vi har valt att, enligt Stukát (2005), använda oss av en fenomenografisk forskningsansats som redskap för att urskilja variationer i pedagogers uppfattningar kring lek som metod för lärande. Enligt Stukát (2005) lämpar sig en fenomenografisk forskningsansats när man som vi vill genomföra en kvalitativ undersökning.

De fenomenografiska tankarna bygger på att av ett fenomen så finns det alltid flera uppfattningar. Däremot så finns det sällan 20 uppfattningar i en klass eller grupp på 20 elever/barn utan snarare 5-6 stycken. [En uppfattning är därför inte individuell utan kollektiv, då](#)

de olika uppfattningarna kan kategoriseras. För pedagogen är det viktigt att känna till de olika uppfattningarna som finns i en klass eller en grupp för att kunna ta upp dessa samt andra uppfattningar som inte förekommer i gruppen också. Genom att jämföra, diskutera och fundera över kopplingen och relationen mellan dessa olika uppfattningar sker lärandet. Lärandet sker alltså på olika sätt för olika grupper (Claesson, 2006)

Fenomenografin handlar mycket om att veta vilka uppfattningar och tankar som finns bland eleverna och barnen. Detta kan man enligt Pramling-Samuelsson (i Claesson, 2006) göra genom bland annat lek. Det är även ett sätt för eleverna eller barnen att lära av varandra samt att reflektera själva och i grupp över något som sker här och nu. Hon menar även att leken kan vara ett sätt att få elever och barn att tänka och fundera samt att man som pedagog ska planera aktiviteter utifrån det mål man vill uppnå.

Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) lyfter i sin studie relevanta begrepp för fenomenografin. De kommer fram till att när barnet frågar efter hjälp försöker pedagogerna locka fram olika lösningar genom kommunikation. Exempelvis gör pedagogen det genom frågor för att vidareutveckla barnets tänkande. Istället för att pedagogen tar över situationen och bara löser problemet får barnet genom kommunikation möjlighet att reflektera och hitta en annan möjlighet att lösa problemet. Att belysa och få fram olika lösningar och synsätt på det här sättet är typiskt för fenomenografin. Kommunikation är en viktig aspekt för att möta barn i deras funderingar och tankar. Genom att utmana barnet lyfter pedagogen barnets självkänsla och självförtroende då barnet utvecklar tillit till sin egen förmåga. Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) menar att barnet får en bekräftelse och blir sett av pedagogen genom att pedagogen involverar barnet i lösningen. Bekräftelsen är viktigt för barnets självkänsla och ger honom/henne känslan av tillhörighet.

Vidare visar studier av Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) att när barnen ville involvera pedagogerna i leken försökte pedagogerna att hitta på andra lekkombinationer och föreslå andra lekar och lekkamrater istället för att själva gå in i leken. Här poängterar Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) även att det kunde bero på att pedagogen hade ansvar för hela barngruppen och inte hade möjlighet att delta i leken. Barn som har svårt att hitta in i leken kan

behöva pedagogens stöd för att hitta sin roll eller plats i leken och för att utveckla sin sociala kompetens tillsammans med andra.

4.5 Leken som verktyg för barns och elevers lärande och utveckling

Lindqvist (2006) säger att leken i huvudsak är en aktivitet som sker i grupp och främjar kommunikation mellan deltagarna. Även vid ensamlek kommunicerar barnet med den roll som han/hon har tagit i leken. Lindqvist menar även att leken är viktig för att få gruppen att fungera och samspela i förskolan och skolan. Leken stimulerar barns och elevers relationer samt deras kommunikation med andra personer i omgivningen. Johansson (2003) talar om att kommunikation inte enbart är orden som sägs. I kommunikation ingår även gester, tonfall och ansiktsuttryck, vilka är delar som bidrar till helheten och berättar om människors tankar samt deras sätt att vara.

Lindqvist (2006) samt Johansson och Pramling-Samuelsson (2006) har samma uppfattning om att leken är viktigt för barns och elevers utveckling och lärande. Genom leken skapas sammanhang och mening. Vidare menar författarna att lek och lärande kännetecknas av fantasi och intresse samt att lek och lärande är delar av barns livsvärld som de befinner sig i oavbrutet. Barnen skaffar sig erfarenheter, kunskaper, lärande och uppfattningar om livet genom livsvärlden som de befinner sig i. De ser och uppfattar inte lek och lärande som olika kategorier. Det är oftast de vuxna som skiljer på lek och lärande. Här krävs medvetenhet av pedagogen samt beredskap att förändra synen på lek. Det är också viktigt att pedagogen intar ett barn/elevperspektiv så att lek och lärande kan förenas inom den pedagogiska verksamheten. En viktig aspekt är enligt Johansson och Pramling-Samuelsson (2006) att förena lek med lärandemål efter behoven som finns i barn och elevgruppen så att det skapas en helhet och möjlighet för barn och elever att kunna lära sig genom lek.

Lindqvist (2006) menar att det finns en skillnad mellan hur barn och elever ser på skolan och hur de ser på fritiden. Dessa ses som varandras motpoler och medan skolan ofta ses som tråkig och något man måste gå i för att lära sig, kopplas fritiden mer till lek och eget styrande. Qvarsells

studie (i Lindqvist, 2006) visar att barn och elever ofta ser skolan som slutet för den lekfulla barndomen när man måste lämna leken eller åtminstone gömma den.

Leken har dock alltid haft en viktig plats i förskolan, delvis som en markering gentemot skolans mer strikta form av lärande. Förskolan poängterar särskilt den sociala utvecklingen och där har leken en betydelsefull del. Leken är också en form av lärande där barnen utnyttjar sina förmågor maximalt (Lindqvist, 2006).

Howard Gardner (i Illeris, 2007) menar att det finns nio intelligenser: musikalisk intelligens, kroppslig intelligens, logisk-matematisk intelligens, språklig intelligens, spatial (rumslig) intelligens, naturalistisk intelligens, andlig intelligens, social intelligens samt en intelligens som handlar om i vilken mån man kan förstå sig själv. Dessa intelligenser är oberoende av varandra och skapar en syn på lärandet som helhet menar Gardner och därför är det som vi i vardagligt tal ofta uttrycker som intelligens ofta mer än så. Det handlar alltså om många olika aspekter som tillsammans ger uttryck för lärandet. Dessa intelligenser handlar, enligt Gardner, om att man kan sätta fingret på samt lösa problem som uppkommer och även att skapa något betydelsefullt för det samhälle man lever i. Gardner menar vidare att det är viktigt att se hur väl utrustade vi är när det gäller intelligenser och att det är något som skiljer sig från person till person. Förskolan och skolan behöver vara duktiga på att hjälpa varje barn/elev med att utveckla de intelligenser som de är duktiga på och även att stötta de intelligenser som är svaga så att barnet/eleven har en grund att klara sig.

Illeris säger även att viktiga drivkrafter för lärandet är bland annat motivation och vilja men att i dagens samhälle är det vanligt att barn/elever har motivationsproblem. Detta kan bero på press från dem själva samt från omgivningen (Illeris, 2007). Fagerli, Lillemyr och Sobstad (i Lindqvist, 2006) menar att motivation för leken ofta kommer inifrån barnet/eleven.

Enligt Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) hör lek och lärande ihop. Barn involverar pedagoger i leken för att få hjälp och beröm, samt för att göra pedagogerna uppmärksamma på att andra barn inte följer de överrenskomna reglerna. Andra orsaker till att de engagerar

pedagogerna i leken kan vara för att få information och bekräftelse på hur saker och ting ska fungera och gå till samt för att få pedagogen att vara med i en lekfull kommunikation.

4.6 Pedagogens betydelse för barns lek

Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) nämner utifrån sin undersökning att pedagogen ofta intar en avvaktande ställning gentemot barns lek, ex. som observatör, och därmed väljer pedagogen att inte kasta sig in i leken. Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) menar att pedagogen inte vill förstöra barnens lek. Pedagogerna avvaktar hellre tills barnen bjuder in dem så att de kan vara med på barnens villkor i leken. Barnen får möjlighet att skapa sig ett rum för sitt skapande. Det förutsätter ett samspel mellan barnen och pedagogerna, där pedagogernas roll är att ge utrymme för barns lek. Även om pedagogen intar en avvaktande ställning och väljer att inte kasta sig in aktivt i leken utan väntar tills de blir inbjudna, finns pedagogen till hands för att förmedla kunskap och för att sätta gränser.

Johansson och Pramling-Samuelsson (2006) poängterar att pedagoger som inte är med i leken missar viktiga detaljer i barns lärande som kommer att vara betydelsefullt för att kunna se helheten i barnens utveckling. Genom att vara med har den vuxne större möjligheter att ge stöd genom att utmana barnens tankar och idéer. Tullgren (2004) kom i sin studie fram till samma resonemang, nämligen att den vuxne, som är med i leken, har större möjligheter att osynligt rätta till olika saker som ex. ev. konflikter som kan komma upp när barnen blir osams. Genom att vara aktivt involverad i leken har pedagogen en annan roll och därmed möjlighet att yttra funderingar, tankar och idéer som kan bidra till att barnens tänkande utmanas, genom att de får nya infallsvinklar och perspektiv.

Tullgren (2004) visar i sin studie att pedagoger ofta styr hur barn leker. De kan ex. styra barnen till att kommunicera på ett bra sätt i leken och prata med varandra samt visa förståelse för andras känslor. Styrningen sker genom att pedagogerna innesluter, uppmuntrar och bekräftar de lekar som upplevs som önskvärda och utesluter samt ignorerar eller korrigerar de lekar som uppfattas som negativa. Genom att pedagogerna är delaktiga i leken får de en viss makt över leken som de inte hade haft om de bara stått bredvid och tittat på. Leken blir då mer på pedagogernas villkor.

Detta kan leda till att barnens tankar och initiativ nonchaleras, men också till att pedagogerna i leken får möjlighet att främja barns lärande i rätt riktning.

4.7 Sammanfattning

Läroplanerna för förskolan och grundskolan tar upp att leken har stor betydelse för barns och elevers lärande. I litteraturen och tidigare forskning beskrivs leken som en central och betydelsefull del i barns lärande, t.ex. utvecklas de socialt, lär sig samspela med varandra samt får sin fantasi stimulerad (Pramling-Samuelsson och Sheridan, 2006). Flera forskare menar även att barn lär sig av varandra i leken. Pedagogens roll i leken är av stor vikt då de har stor möjlighet att främja barns lärande. Den fenomenografiska forskningsansats som vi utgått från ser vi som en viktig metod för att kunna urskilja variationer mellan pedagogernas uppfattningar när det handlar om lek som metod för lärande, i vår undersökning. Utifrån ett relationellt perspektiv ser vi att faktorer i omgivningen kan spela stor roll för lärandet i leken.

V. Resultatredovisning

I resultatet av vår undersökning kommer vi att utgå från våra forskningsfrågor för att på så vis redogöra för vilka uppfattningar som uppkom. Under varje rubrik använder vi citat ur intervjuerna för att förtydliga de olika uppfattningar som uppkom. Rubrikerna som vi använder oss av är: I vilken utsträckning och på vilka sätt menar pedagogerna att lek förekommer i deras verksamhet?, Hur menar pedagogerna att leken kan främja barns lärande?, Vad framstår som hinder för att använda lek som metod för barns lärande?, Vilka skillnader går att urskilja hos pedagoger i förskolan respektive skolan synen på användningen av lek i verksamheterna?

5.1 I vilken utsträckning och på vilka sätt menar pedagogerna att lek förekommer i deras verksamhet?

I våra intervjuer framkommer det att leken får stort utrymme i den av pedagogerna planerade verksamheten i förskolan. De flesta av pedagogerna i förskolan menar att de använder sig av leken i princip varje dag och i nästan alla samlingar de planerar. Det är dock lite olika beroende på vad de ser som lek. En del av pedagogerna tar upp just regellekar och hur de använder sig av det, medan andra tar upp hur leken kommer in i t. ex. det man gör på samlingen. Pedagogerna använder sig även av lek spontant när tillfälle ges. En förskolepedagog uttrycker det som:

“Bland kan det ju bli väldigt spontant, sådär, nu är det ett tillfälle” (förskolepedagog 3).

Exempel på planerad lek på förskolan är att man använder sig av sånger, ramsor och lekar på småbarnsavdelningens samling. Med femåringarna på förskolan brukar de leka olika traditionella lekar som Katt och råttor och Kom alla mina kycklingar.

I förskoleklasserna förekommer också lek varje dag enligt samtliga pedagoger. Exempel som kommer fram i intervjuerna är att leken förekommer i form av t ex skapande, drama, musik, i olika teman och mattespel. De räknar alltså också in skapande aktiviteter som lek.

“Vi arbetar mycket med drama och skapande, sedan även mycket med teman. Här får vi stor möjlighet att integrera olika ämnen.” (F-klasspedagog 1)

I år 1-3 använder sig pedagogerna av lek varje dag eller varannan. Det kan vara t. ex. memory eller mattebingo, samarbetsövningar, utematte eller svenska med olika gruppuppgifter, att forma bokstäver i lego eller lera samt på klassens timme.

“Jag använder leken gärna när jag introducerar något nytt eller om vi tränar något inom matte eller svenska” (år 1-3 - pedagog 1).

I år 4-6 är det väldigt olika hur ofta pedagogerna menar att de använder sig av leken. Två av dem använder lek ca en gång i månaden, medan en av dem använder lek en gång i veckan. En pedagog använder sig av lek varje dag. En del av den lek som förekommer har inte direkt med skolämnena att göra utan förekommer t. ex. på klassens timme eller i det sociala arbetet, t. ex. antimobbningsarbetet Friends.

“Sen leker vi ibland på fredagseftermiddagarna som roliga timmen, det är ju inte lekar som är planerade speciellt utifrån något mål i Lgr11 men även om det bara är en “rolig lek” så lär man sig ju allt det här sociala i det ändå.” (år 4-6 - pedagog 4)

Pedagogerna i år 4-6 nämner även i intervjuerna att lek förekommer inom t. ex. matte, svenska och engelska i form av bl a spel, rollspel, teater, frågesport, rita-gissa-spring, bingo, etc.

5.2 Hur menar pedagogerna att leken kan främja barns lärande?

Alla pedagoger som deltagit i vår undersökning ser lek i grunden som något positivt.

Pedagogerna i förskolan menar att de använder leken utifrån hur gruppen ser ut och att man kan få in många olika saker i leken som man vill att barnen ska lära sig, både t. ex. språk, matematik och sociala koder.

“Genom leken kan man ju lära sig jättemycket olika saker. Det kan ju vara begrepp, tex, det kan ju vara färger, det kan vara former, det kan vara siffror eller bokstäver, det kan vara mycket olika saker så, som man kan få med genom leken.” (Förskolepedagog 2)

En fördel med leken är enligt förskolepedagogerna att det är ett kul sätt att lära sig och att barnen lär sig utan att de kanske är medvetna om det, samt att det stärker gruppen och barnen får träna på att stå inför de andra barnen. Dessutom lär sig barnen av varandra i leken. Pedagogerna är själva delaktiga i leken tillsammans med barnen, för att barnen tycker det är roligt och för att visa dem hur leken fungerar. En förskollärare uttrycker det som att:

”Det brukar barnen tycka är väldigt roligt. Och då kan man även få med sig de barnen som kanske inte är så sugna på att vara med”. (Förskolepedagog 2)

Leken kan enligt pedagogerna i förskolan även anpassas efter barnens önskemål och intressen.

”Helt plötsligt kanske de vid matbordet sitter och börjar prata om dinosaurier eller nåt sånt där, då liksom spinner man kanske på det och gör en lek eller sånger eller nåt som handlar om det” (Förskolepedagog 1)

Förskolepedagogerna menar dock att det är svårare att anpassa leken efter barnen på småbarnsavdelningen, som inte uttrycker med ord vad de är intresserade av.

Pedagogerna i förskoleklassen tar även de upp att en fördel med leken är att det stärker gruppen, barnen får träna på att våga prata inför gruppen. Leken ger dessutom barnen, enligt pedagogerna, träning i de sociala koderna, som t.. ex att ta hänsyn och visa respekt. Pedagogerna i förskoleklassen menar också att leken ger barnen erfarenheter som de sedan kan använda i andra sammanhang. En pedagog synliggör lekens betydelse för gruppen:

”Först och främst stärker det gruppen. För barnen som börjar förskoleklassen har inte träffats tidigare. De kommer från olika förskolor. De behöver lära känna varandra, för de kommer att vara tillsammans upp till årskurs 6”. (F-klasspedagog 1)

I förskoleklassen är pedagogerna i princip alltid delaktiga i leken. De anser att de tar tillvara på barnens idéer och intressen samt låter dem komma till tals t. ex. i samband med morgonsamlingar. Barnens inflytande är dock inte direkt kopplat till leken.

“Vi har samling varje dag där de får tycka och sprida sina tankar och idéer. Jag tycker att det är viktigt att de vågar säga vad de tyckte blev bra eller mindre bra.” (F-klasspedagog 3)

I intervjuerna vi genomförde i år 1-3 uttrycker flera av pedagogerna också att leken är viktig för att barnen lär sig av varandra och de skapar sig erfarenheter som de sedan kan använda sig av. De tar också upp att leken stärker gruppen. En pedagog tar upp lekens betydelse för att vidga förståelsen för vad t. ex. matematik är för något. Inom matematiken är inte lärandet enbart kopplat till böckerna.

”När de kom upp från förskoleklassen och jag tog över ettan var de väldigt inne på det att för att ha matte måste man ha en mattebok. Så för mig var det viktigt att de kan relatera i ett annat sammanhang till ämnet. Att för att lära sig matte måste man inte jobba enbart med boken”.

(år 1-3 -pedagog 3)

Pedagogerna i år 1-3 säger sig vara med i leken, vilket dock mest handlar om att stötta, lösa konflikter och stå bredvid och hjälpa till, även om det förekommer att pedagoger är med och leker. När det gäller elevers inflytande så låter pedagogerna dem vara med och påverka genom

att ge förslag och rösta på klassens timme eller i slutet av dagen på samlingen, men inte heller här är det direkt kopplat till leken.

Pedagogerna i år 4-6 ser leken som en bra inlärningsmetod, eftersom eleverna tycker det är roligt att leka, och det är viktigt att ha roligt ibland anser pedagogerna. De anser vidare att i leken lär eleverna sig att ta andras perspektiv och förstå varandra, att ha tålamod och kunna förlora. Leken ger också eleverna ökat självförtroende och skapar social gemenskap enligt pedagogerna i år 4-6. Här betonas alltså lekens betydelse för elevernas sociala utveckling. En del pedagoger brukar vara delaktiga i leken.

”Jag är gärna delaktig! Det är viktigt att visa att det inte är barnsligt att leka utan jag som är över 50 kan också göra det utan att det är barnsligt.” (år 4-6 -pedagog 3)

En del andra pedagoger i år 4-6 brukar hålla i leken. Flera pedagoger betonar dock att det beror på hur klassen fungerar om de kan vara delaktiga i leken eller inte.

”Jag håller i leken. Det behövs i den här klassen”. (år 4-6 -pedagog 1)

Det är alltså olika hur bra pedagogerna i år 4-6 anser sig vara på att ta tillvara elevernas intressen, men alla tycker det är viktigt. En pedagog menar att hon är flexibel och öppen för eleverna, en annan pedagog i år 4-6 tycker att hon inte tillräckligt tar tillvara på elevernas förslag och de övriga anser att de till viss del anammar elevernas förslag och idéer, när det passar.

5.3 Vad framstår som hinder för att använda lek som metod för barns och elevers lärande?

Pedagogerna i förskolan ser få nackdelar med leken. Det de nämner som nackdelar är att leken är styrd av pedagogerna och ger lite utrymme åt barnens initiativ.

”När vi vuxna planerar, då finns det ju kanske liksom inte... då är det ju vi som styr leken på ett sätt, va, och är de som styr upp och leder och bestämmer sådär. Då finns det ju inte så mycket för barnen att komma in, utan så här är leken och det är så här vi ska leka den”. (Förskolepedagog 3)

En pedagog i förskolan tar upp att man oftast leker med hela gruppen och att det då kan bli svårt att se varje barn. En annan av förskolepedagogerna anser att det kan vara ett problem att alla inte alltid vill vara med och att det kan bli rörigt.

I förskoleklassen ser alla pedagogerna det som ett hinder att det inte finns tid för planering, samt bristande resurser och bristande samarbete.

”Vi har väldigt mycket dokumentation som tar tid. Istället skulle jag vilja satsa mer tid för att kunna planera, hitta material. Oftast är man själv i verksamheten. Jag anser det skulle vara roligt med mer samarbete med kollegor, då kan vi ha utbyte med varandra”. (F-klasspedagog 2)

En annan pedagog i förskoleklassen tar upp att föräldrars förväntningar kan vara ett hinder, att de inte förstår att barnen lär sig när de leker. Ytterligare en annan pedagog menar att lek kan bli svårt för barn i behov av särskilt stöd, då det bryter rutinen för dem.

Pedagogerna i år 1-3 tar alla upp att lek kan vara svårt för elever i behov av särskilt stöd.

”En nackdel kan vara om jag har, som nu, barn i behov av stöd i klassen. Beroende på vilket behov barnet har kan det bli ett problem. För just den eleven behöver en fast ram hur dagen ser ut och då kan nya spontana saker bli ett hinder för någon”. (år 1-3 pedagog 2)

Flera av pedagogerna i år 1-3 nämner även de att det skulle behövas mer tid för att planera. Mycket tid går åt till dokumentation, mm, och lek kräver mycket planering. En pedagog uttrycker att lek inte fungerar i just den här klassen eftersom eleverna har svårt att samarbeta.

I år 4-6 nämner flera av pedagogerna att ett problem med leken är att det lätt blir stökigt och att det är svårt att återgå till det vanliga skolarbetet efter en lek.

”Det var svårt att dra gräns mellan leken och annan undervisning för eleverna trodde att det var ok att fortsätta springa runt och stoja när leken var över. Det var svårt att gå över till vanliga arbetet liksom”. (år 4-6 pedagog 2)

Flera pedagoger anser också här att det inte finns den tid som behövs för att planera och genomföra lek. Några pedagoger i år 4-6 nämner också att det inte funkar med lek i vissa klasser och för vissa elever i behov av särskilt stöd. En pedagog ser det som ett hinder att en del elever inte vill vara med i leken. En annan tar upp att ytan i klassrummet inte räcker till för att leka, det är för trångt. Lek blir, enligt en av pedagogerna i år 4-6, inte av. Man borde ha tid avsatt för lek, menar denna pedagog.

5.4 Vilka skillnader går att urskilja hos pedagoger i förskolan respektive skolan kring synen på användning av lek i verksamheterna?

I förskolan och förskoleklassen ser vi att alla pedagoger använder lek varje dag, men att de ser lite olika på vad som ingår i begreppet lek. I år 1-3 däremot förekommer inte lek riktigt varje dag i alla grupper, alltså lite mer sällan än i förskolan och förskoleklassen. Leken kan här vara både

ett sätt att arbeta med ämneskunskaper men också för att öva t. ex. samarbete. I år 4-6 ser vi en skillnad mellan olika pedagogers uppfattning om hur mycket lek förekommer. Leken är också mer koncentrerad i år 4-6 till sådant som ligger utanför de vanliga skolämnena, även om det förekommer att lek används för att träna ämneskunskaper.

I förskolan ser vi att pedagogerna är medvetna om hur leken kan användas och vad de tränar genom leken. De kan ge exempel på hur lek kan användas i många olika syften. Förskolepedagogerna ger stort utrymme åt leken och är själva delaktiga tillsammans med barnen och tar in det som barnen är intresserade av.

I förskoleklassen och år 1-3 ser pedagogerna många fördelar med leken, framförallt när det gäller att träna barnens och elevernas sociala förmågor. Pedagogerna är oftast delaktiga i leken och tar tillvara barnens och elevernas intresse, men inte så direkt kopplat till leken som pedagogerna gör i förskolan.

I år 4-6 ser pedagogerna det som positivt med lek, främst för att det är roligt för eleverna. Pedagogerna uttrycker inte så tydligt vad leken är bra för, även om några nämner att de sociala förmågorna tränas i leken. Här syns en skillnad mellan olika pedagoger i vilken utsträckning de är delaktiga i leken samt i deras medvetenhet om vad leken är viktig för.

Vi kan alltså se att ju yngre barn och elever pedagogerna arbetar med, desto mer medvetna är de om lekens betydelse och desto mer delaktiga är de i leken.

I förskolan är det inget problem för pedagogerna att få tid till att planera lek, vilket det däremot är i grundskolan. Intressant är att det bara är pedagogerna i förskolan som anser att en nackdel med leken är att den blir styrd av pedagogerna och inte av barnen. Pedagogerna i förskoleklassen tar upp att föräldrars förväntningar och brist på samarbete kan vara ett hinder, vilket inte tas upp av pedagogerna i de andra verksamheterna. Lek kan bli rörigt och stökigt i alla verksamheter, framför allt i år 4-6 och då i samband med elever i behov av särskilt stöd och i vissa klasser. Att elever och barn inte vill vara med i leken förekommer, enligt pedagogerna, både i förskolan och i

år 4-6. Bara i år 4-6 anser pedagogerna att det inte finns tid i verksamheten för lek p.g.a. allt annat som ska hinnas med under lektionerna.

De största hindren är alltså generellt att hitta planeringstid och att det inte fungerar att leka för elever och barn i behov av särskilt stöd. Pedagogerna i grundskolan skulle vilja ha mer tips, idéer och material för att främja leken.

5.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar våra resultat att:

- Alla pedagoger uttrycker att de är positiva till att använda lek som metod för lärande men att de ofta inte använder det så mycket som de skulle vilja.
- Hinder för att använda lek som metod för lärande i förskolan och grundskolan är f.f.a tidsbrist men även att det blir stökigt och barn i behov av särskilt stöd klarar inte av att leka.
- Lek förekommer i olika stor utsträckning beroende på vilken ålder barnen/eleverna är samt pedagogens uppfattning om lek som metod för lärande.
- Lek som metod för lärande används betydligt mer i förskolan än i grundskolan.

VI. Diskussion och slutsatser

Här diskuterar vi de tankar och synsätt som framkommit i resultatet utifrån vårt syfte, läroplanerna och den litteratur och forskning kring lek som tidigare redovisats. Vi diskuterar även den metod som vi använt i vår undersökning.

6.1 Hur ser pedagogerna på lek och på vilket sätt hindras eller främjas barns lek?

Även om alla pedagogerna i vår undersökning säger sig vara positiva till lek ser vi tydligt att de pedagoger som är väl medvetna om lekens betydelse också uttrycker att de använder sig av leken i högre grad än de som inte ser lekens betydelse. Också de som bara ser lek som viktig för att träna sociala förmågor använder sig i princip enbart av leken i det syftet och använder inte lek för att träna ämneskunskaper, t ex. Vi tror att för att öka användandet av lek, framför allt i skolan, skulle man behöva göra pedagogerna mer medvetna om lekens betydelse.

Något som visar hur pedagogerna ser på leken är om de är beredda att själva gå in och delta i leken. Detta är enligt Johansson och Pramling-Samuelsson (2006) av stor betydelse för barnens och elevernas lärande i leken och även för pedagogernas möjlighet att se barnens och elevernas utveckling. Även Tullgren (2004) visar att när pedagoger är delaktiga i barns lek har de möjlighet att styra leken och därmed också främja lärandet. De pedagoger som är mest medvetna om lekens betydelse i vår undersökning är också de som själva är delaktiga i leken, även om vissa pedagoger menar att de vill vara delaktiga i leken, men att det inte funkar i just deras klass. Detta ser vi genom hur pedagogerna har uttryckt sina uppfattningar kring lekens betydelse för lärande i vårt resultat. Vissa pedagoger, framför allt i förskolan, har mycket att säga i intervjuerna när det handlar om hur leken främjar lärandet och dessa säger sig också vara delaktiga i leken.

Det finns pedagoger som menar att de gärna skulle vara delaktiga i leken på så sätt att de själva är med och leker men att det inte fungerar i deras klass. Kanske funkar det inte för att eleverna inte är vana vid det och blir förvirrade av det, framför allt kanske vissa elever i behov av särskilt stöd. I en del fall behöver man förmodligen vara med i leken flera gånger, så att eleverna blir

vana vid det och känner sig trygga i situationen. Det kan också vara så att pedagogerna som inte är delaktiga i leken inte är det för att de är vana att gå in i en roll som observatör, som den som står bredvid och leder, och det blir automatiskt att man går in i den rollen när det är dags för lek också. Då behöver även pedagogen vänja sig vid en annan roll i leken. Detta kan innebära att pedagogen låter en av barnen/eleverna vara lekledare och själv är med och leker. De pedagoger i vår undersökning som faktiskt är delaktiga i leken visar också att det går att styra gruppen och korrigera elever och barn även utifrån en lekposition. Detta innebär att trots att pedagogen är med i själva leken så har han/hon en tydlig roll som kan styra barnen/eleverna. Detta säger även Tullgren (2004) som menar att pedagogen kan styra barnen osynligt i leken för att stötta barnens/elevernas utveckling. Utifrån det sociokulturella perspektivet (Claesson, 2006) sker lärande i samspel med andra. Vi tror även att för de barn och elever som känner sig otrygga eller osäkra i gruppen kan det vara en stor fördel om pedagogen vågar ”släppa loss” och vara lite barnslig i leken, det kan få även barn och elever att känna sig mer avslappnade.

Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) talar om hur viktigt det är att pedagogen behöver vara lyhörd på barnens signaler för att det främjar barnets utveckling. Författarna talar om de möjligheter pedagogen har genom att vara delaktig i leken. De har, genom signaler som barnen sänder till varandra, möjlighet att fånga upp dessa signaler och därigenom få möjlighet att stödja och utveckla barnens lek. Pedagogen får genom att själv delta i leken, möjlighet att bli en förebild för barnen. Vidare får pedagogen möjligheten att hjälpa barnen och lära dem hur en lek kan upprätthållas. I leken prövar barnen andra roller, dock kanske de inte självmant gör detta men genom pedagogen som är med i leken, kan barnen få hjälp med att pröva andra roller.

Illeris (Illeris, 2007) skriver om att drivkrafterna till inläring är motivation och vilja bland annat, dock är det vanligt att elever har svårt att motivera sig i dagens skola. För att lätta på pressen som dessa barn och elever ofta känner kan leken vara en bra idé att ta till då den lättar upp och förhoppningsvis skapar glädje istället för press. Leken i sig är ofta något som barn och elever finner lustfyllt och därmed något de tänker på med glädje och ser fram emot. Detta kan i sig leda fram till att motivationen ökar och därmed också lärandet. Många pedagoger som vi intervjuat har tagit upp att tiden inte finns att planera lekar, men om man tänker i det långa loppet

kanske det lönar sig i längden att ta sig tid att planera lek som främjar lärande och ökar motivationen i barngruppen eller klassen.

Howard Gardner (i Illeris, 2007) nämner nio intelligenser: musikalisk intelligens, kroppslig intelligens, logisk-matematisk intelligens, språklig intelligens, spatial (rumslig) intelligens, naturalistisk intelligens, andlig intelligens, social intelligens samt en intelligens som handlar om i vilken mån man kan förstå sig själv. Dessa är ett exempel på att lärandet är komplext och har fler sidor än vi kanske ofta tänker. Intelligenserna behöver tränas på i skolan och inom den traditionella undervisningen, alltså den när barnen/eleverna sitter vid sina bänkar och skriver och räknar i sina böcker eller lyssnar på pedagogen som berättar, kan det vara svårt att få med alla dessa. Att sitta och räkna, läsa eller skriva i bänken kanske inte tränar ex. den naturalistiska, rumsliga, kroppsliga och sociala intelligenserna. Där kan leken vara ett väldigt bra exempel på hur man kan träna dessa. Det blir både enkelt samt naturligt att dessa tränas i leken. Som pedagog får man helt enkelt skapa lekar och andra lekfulla övningar som tränar intelligenser som inte praktiseras så ofta, självklart i samspel med styrdokumentet.

Enligt Lindqvist (Lindqvist, 2006) saknas det utrymme för fantasin i skolan. Detta är något som användande av leken skulle kunna råda bot på. I leken använder man sig av en stor dos fantasi, detta är något som i princip alltid är en förutsättning för att leken överhuvudtaget ska kunna existera.

Vygotskij (1995) anser att det är viktigt att ge stöd och utveckla erfarenheter hos barnen, för genom erfarenheter skapar barnet sig en grund och blir produktivare vid dess fantasi samt med sitt skapande. Vi anser att det är viktigt att pedagogen ger utrymme för barnens erfarenheter samtidigt som barnens miljö är av stor vikt eftersom där finns möjligheter att genom skapande kunna få utrymme för att bearbeta erfarenheter.

En del av pedagogerna i förskolan uttrycker att den planerade leken blir för styrd av pedagogerna. Kanske är de vana vid den ”fria” leken och har fått höra att man inte ska störa barns lek. Tullgren (2004) tar upp att sådana tankar också funnits i lekforskningen. Som vi ser det behöver planerad lek inte utesluta den fria leken. Tvärtom kan man ta in det som barn och

elever intresserar sig för i den fria leken och göra det till ett pedagogiskt innehåll i verksamheten, vilket även flera förskolepedagoger tar upp i vår undersökning. Förskolans läroplan Lpfö 98/10 är också tydlig med att man i förskolan ska använda leken för att främja barns lärande, och inte alltid bara lämna leken åt barnen.

”Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan.”
(Skolverket 2010, sid 6)

6.2 Finns det hinder i verksamheten för att använda leken som metod för lärande?

När vi intervjuat pedagogerna har vi fått fram många åsikter angående vilka hinder som de själva stött på när det gäller att använda lek som metod för lärande i förskolan och grundskolan. Vilka hinder som förekommer skiljer sig något åt beroende på vilken verksamhet som pedagogerna arbetar i men i stort sett är de ganska entydiga. De hinder som tagits upp av pedagogerna är hinder som kanske inte är så enkla att bara förändra men det är viktigt att se möjligheterna istället för att stilla sig blind på hindrena. I många fall finns det kryphål och andra vägar som man kan ta för att genomföra leken trots omständigheterna.

Pedagoger i både skolan och förskolan menar att det kan vara ett problem att alla inte vill vara med och att det sätter käppar i hjulen. För dessa barn och elever blir leken inte en metod för att lära sig om de inte deltar och det kan bli klurigt för pedagogerna eftersom att barnen antingen inte lär sig eller tränar på just det som leken är avsedd för. En lösning skulle kunna vara att man hittar på ett annat sätt för barn och elever som inte vill vara med att ta till sig kunskap. Återigen kommer tidsaspekten in, det kräver pedagogerna mycket extra tid att planera dubbelt hela tiden och ha alternativa aktiviteter. Samspelet med andra är enligt Vygotskij (1995) förutsättningen för vidareutveckling. Ference Marton (i Claesson, 2006) menar att leken är viktig då eleverna/barnen lär av varandra genom denna. Är det då någon som inte vill vara med så försvinner lärandemöjligheten för eleven/barnet.

Det viktigaste när ett barn/elev inte vill vara med i leken anser vi är att prata med eleven/barnet efteråt, eller under tiden om det finns möjlighet, för att ta reda på orsaken till varför han/hon inte ville vara med i leken. Orsakerna kan vara allt från att leken är tråkig likväl som något personligt

som hänt på hemmaplan och för elevens bästa är det alltid viktigt att ta reda på orsaken. Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) skriver om hur studier visat att barn ibland behöver hjälp av pedagogen för att hitta sin roll i leken och därmed kunna utveckla sin sociala kompetens. Det kan vara så att barnet inte vill vara med för att han/hon känner sig osäker i gruppen eller på sig själv i en sådan här leksituation. Då kan pedagogen vara ett stöd samt hjälp för detta barnet att komma in i leken.

Både i förskolan och skolan menar pedagogerna att det i vissa grupper eller klasser har en tendens att bli väldigt rörigt och urspårat när det är dags för att leka. Detta beror självklart på både pedagoger, barn och elever. Pedagogens roll, i en rörig leksituation, är att ta kontrollen och få barnen/eleverna och sig själv att känna att han/hon har kontroll över situationen, anser vi. Det kan också vara en lösning att prata om det i barngruppen/klassen och försöka få eleverna och barnen att förstå att för att det ska vara möjligt att leka under lektionstid så krävs det ett samarbete från båda håll. Förståelse kan vara ett långt mycket bättre sätt för eleverna att ändra på sig än ständig tillsägning, så att gå till grunden med det och diskutera det i barngruppen eller klassen kan skapa förändring. En stor fördel skulle vara att ge barn/elever större inflytande över verksamhetens utformning. Detta är även något som läroplanerna för förskolan (Lpfö98:10, Skolverket, 2010) och grundskolan (Lgr11, Skolverket, 2011) uppmanar pedagogen till genom att ta tillvara på barns/elevs intresse.

Pedagogerna i skolan menar även att det kan vara svårt för en del elever att se skillnaden mellan lek och annan undervisning. Som pedagog måste man kanske släppa lite på disciplinen under leken, både av naturliga skäl som att eleverna gärna släpper loss lite men även för att maximera lärandet. Att leka men samtidigt behöva vara tyst och under samma disciplin som under ex. matematiklektionen kan få barnens och elevernas lust över leken att försvinna och därmed hindra lärandet. Även om man måste ge efter på den vanliga disciplinen så kan leken ändå ske under ordnade former och man kan ändå göra tydligt för barnen och eleverna att när leken är slut så är det dags att återgå till den vanliga ordningen igen.

Om barnen och eleverna har svårt för att samarbeta så kan detta vara ett hinder för att leka eftersom samarbete är en central och viktig del i leken. Det blir snarare konflikter och

missförstånd istället för en lärorik aktivitet. I ett sådant fall skulle man behöva arbeta med barnens samarbetsförmåga, som är roten till problemet, anser vi. Som pedagog skulle man t.ex. kunna genomföra samarbetsövningar, kommunikationsövningar och andra övningar som stärker både samarbetet men även sammanhållningen i barngruppen/klassen, tror vi. Kommunikation är enligt Vygotskij (Claesson, 2006) en central del i barnets/elevens förflyttning från periferin till mitten när det gäller läroprocessen och klarar de inte av att hantera kommunikationen så kan det hindra utvecklingen.

En av pedagogerna nämner även att det kan vara svårt att leka då hela klassrummet är fyllt av bänkar och att det därmed inte finns någon yta att leka på. Detta är självklart något som är svårt att ändra på men en idé skulle kunna vara att planera lekar som inte kräver så mycket yta utan där man sitter still eller liknande. En annan idé är att gå ut och leka på skolgården eller till någon annan yta i skolbyggnaden om detta finns. Genom att gå någon annanstans att leka, ex. utomhus, ger man barnen/eleverna andra lärdomar också genom omgivningen och miljön vare sig man planerat det medvetet eller inte. Howard Gardners nio intelligenser (i Illeris, 2007) innefattar ju även intelligenser som rumsliga och naturalistiska och genom att förflytta sig till annan plats kanske barnen och eleverna lär sig genom att träna andra intelligenser också. Samtidigt finns ju även möjligheten att förändra miljön i klassrummet så att det kan finnas utrymme för lek.

Persson (2008) talar om att förändra miljön så att det passar barnen/eleverna. Och egentligen tar det ju enbart några få minuter att flytta på bänkar så att det finns mer utrymme som inbjuder till lek i klassrummet om det finns möjlighet. Här kan det handla om pedagogens medvetenhet och vilja som styr hur eller om förändringar i miljön kan ske. Barnet/eleven är ofta i en beroendeställning gentemot pedagogen när det kommer till det som pedagogen har tänkt och planerat. Här krävs att pedagogen utvecklar sin människosyn och kanske bjuder på sig själv lite mera så att barnen/eleverna känner sig delaktiga och inbjudna i undervisningen. I läroplanen för grundskolan (Lgr11, Skolverket, 2011) lyfts även att eleverna ska ges möjligheten att ta till vara på miljön som de befinner sig i för att främja lärandet. Utifrån det sociokulturella perspektivet får barnen/eleverna som är i behov av särskilt stöd en större utmaning att utvecklas när de deltar tillsammans med andra i lek. Här behövs pedagogens medvetenhet för att anpassa leken till alla

barn/elever i gruppen. Det krävs även en välplanerad undervisning så att alla barn/elever ges möjlighet att delta på sina villkor (Persson, 2008).

Enligt Pramling-Samuelsson och Johansson (2009) är det en stor fördel om pedagogen kan vara med i leken för då får barnen/eleverna som ex. är i behov av särskilt stöd hjälp av pedagogen utifrån en fenomenografisk forskningsansats. Det kan ge en trygghet att pedagogen finns till hands medan barnen/eleverna har möjlighet att delta och bli utmanade, ex. genom kommunikation på deras egna villkor så att de känner sig delaktiga. Även barn som behöver träna på sociala relationer skulle främjas av en delaktig pedagog då han/hon kan lotsa eleverna framåt i utvecklingen utifrån varje barns/elevs individuella behov. **Genom stöd från pedagogen har barnen/eleverna även lättare att hitta ingången till leken och även finna sin roll i leken.**

Tid är en vanligt förekommande anledning till vad som hindrar användning av leken, framför allt hos pedagogerna som undervisar i år 4-6. Detta beror enligt pedagogerna på den ökade dokumentationen och de allt mer skärpta kraven för vad som ska hinnas med när eleverna blir äldre. Dokumentationstiden tas ofta från planeringstiden och när tiden för planeringen minskar finns det kanske inte tid till att planera lekar som ofta tar mycket tid. Istället planerar man något som går snabbt och där det finns färdigt material. En lösning som en pedagog i år 4-6 nämner är att det kanske skulle underlätta att vara två personer som arbetade parallellt eftersom man då skulle kunna ha ett utbyte och även spara tid om man kunde använda en aktivitet i båda klasserna. Pedagogerna i grundskolan som vi intervjuat menar även att de skulle vilja ha material med färdiga koncept för att få idéer och tips hur man kan använda leken i undervisningen.

Bland pedagogerna i förskoleklass tas det även upp att ett hinder för leken kan vara föräldrarnas åsikter. Ibland kan det hända att föräldrarna inte ser att barnen faktiskt lär sig när de är aktiva i leken. I ett sådant fall tror vi det handlar om okunskap hos föräldrarna och denna okunskap skulle kunna lösas genom att förklara för föräldrarna, ex. på ett föräldramöte, hur lärande sker genom leken och fördelar med att använda lek som metod för lärande.

Ett annat hinder för leken i skola, förskoleklass och förskola, menar pedagogerna i vår undersökning, kan vara barn/elever i behov av särskilt stöd som finns i klassen och inte klarar av

att det leks då rutinerna inte följs. Detta är ett något större problem eftersom man kanske inte enbart kan flytta det barnet/eleven så fort man vill genomföra en lek i barngruppen/klassen. Beroende på vad det är för barn/elev och vilka gränser han/hon har så kanske man kan införa någon aktivitet som är lite som en lek utan att bli alltför rörig och som man har varje vecka eller dag på en bestämd tid, anser vi. Det är viktigt att ha i åtanke att det beror helt på individens behov och det gäller att anpassa verksamheten efter honom/henne. Här spelar pedagogens människosyn en stor roll.

6.3 Vilka skillnader finns mellan förskolan och skolan när det gäller pedagogers uppfattningar kring användning av lek som metod för lärande? Vad kan detta bero på?

I läroplanen för förskolan finns det tydliga riktlinjer och strävansmål för hur man ska arbeta med leken och leken är en central del i förskolan. Läroplanen för grundskolan (Lgr11, Skolverket, 2011) fokuserar mer mot uppnåendemål och det finns inte några tydliga linjer för hur eleven ska stimuleras på ett nyfiket och lustfyllt sätt. Under rubriken Skolans värdegrund och uppdrag står det en kort text om att leken har en väsentlig del i grundskolans verksamhet och bidrar till det aktiva lärandet. Leken ingår dock inte i uppnåendemålen och är därför en del som är öppen för tolkning i vilken utsträckning denna ska integreras i grundskolans verksamhet. Därför ligger det på pedagogens uppdrag att inte glömma bort leken. I vilken utsträckning leken används i undervisningen tror vi beror på hur pedagogen tolkar läroplanen samt hans/hennes uppfattning kring lek som metod för lärande.

Pedagogerna i förskolan är de pedagoger i vår undersökning som anser sig vara bäst på att ta tillvara barnens intressen och egna lekar i sin planering. Därför är det anmärkningsvärt att det är just de pedagogerna som ser den planerade leken som alltför styrd av dem själva, eftersom leken verkar vara ännu mer pedagogstyrd i grundskolan. Detta tror vi skulle kunna bero på att pedagogerna i skolan jämför leken med mer traditionellt skolarbete, och då framstår leken som något som i sig är mer inriktat på elevernas intresse och som något mer lustfyllt än det vanliga skolarbetet. Förskolepedagogerna däremot kanske jämför den planerade leken med den ”fria leken” och då framstår den planerade leken som mer styrd.

Pedagogerna i förskolan anser att det finns möjlighet att anpassa leken till barnens intresse och önskemål medan pedagogerna i grundskolan oftast uppfattar att de använder leken för att konkretisera undervisningen eller för att introducera ett nytt ämne. Pedagogerna i grundskolan har då som syfte att väcka elevernas nyfikenhet. Vi funderade på om detta kan ha samband med att det i Lgr 11 (Skolverket, 2011) står att grundskolan ska väcka lust och nyfikenhet hos eleverna. Pedagogerna som arbetar i år 1-6 berättar även att eleverna oftast inte ser det som lek när de ex. spelar mattebingo. Oftast ser eleven aktiviteten, i detta fall mattebingo, som knuten till ämnet, i detta fall matte, och inte som lek. Det är inget lek som eleverna själva har valt och de ser därför syftet med aktiviteten som att de ska lära sig något och även om formen är lekfull så ses den dock inte som en lek.

Pedagogerna i år 1-6 poängterar även att när de anser att klassen har hunnit med tillräckligt många uppgifter under veckan får eleverna planera klassens timme. På denna lektion ges utrymme för klassen att leka tillsammans, dock enbart om de har hunnit med tillräckligt många uppgifter och därför blir leken inget regelbundet inslag i grundskolan.

Förskolepedagogerna i vår undersökning ser en fördel att vara med i leken för att kunna ingripa osynligt som Tullgren (2004) också tar upp. Pedagogerna inom förskoleverksamheten ser lek som utmanande för barns lärande. Pedagogerna i grundskolans verksamhet är oftast inte med alls i leken eller är enbart delaktiga för att kunna ingripa om det uppstår en konflikt.

Under diskussionen har vi kommit fram till att pedagogerna i förskolan använder sin planeringstid mer effektivt. De arbetar inom arbetslaget och i utbyte med varandra. Detta kan ställas mot skolans verksamhet där det oftast är den enskilde pedagogen som planerar undervisningen och fokus läggs på det centrala innehållet i läroplanen, det som eleverna ska lära sig. Detta kan leda till tidsbrist och till att pedagogernas kreativitet inskränks. Vi anser att skolan skulle kunna lägga upp planeringen på ett annat sätt. Är man flera pedagoger som bollar idéer och brainstormar samt planerar tillsammans för flera klasser kan det leda till att man kan åstadkomma effektivare och roligare lektioner. Samtidigt är samplaneringen en form som kan verka för att spara tid om den fungerar.

Pedagogerna i år 1-6 menade även att det skulle vilja ha ett forum där de kunde utbyta idéer. Vi utgick i vårt arbete från det sociokulturella perspektivet och vi menar att det egentligen är pedagogerna som använder sig av detta perspektiv när de arbetar med barnen. Det framkom nämligen i vår undersökning att pedagogerna oftast planerar sina lektioner enskilt och det är inte så mycket samarbete mellan klasserna och i arbetslaget. Dock tror vi att det skulle behövas introduceras mer av samarbete och gemensam planering eftersom detta gynnar elevens lärande på ett lustfyllt sätt. Att pedagogerna inom förskolan verkar arbeta mera tillsammans är en slutsats som vi har dragit efter att vi genomfört våra intervjuer. Nu kan vi inte påstå att det är lika i alla verksamheter men det var spännande att kunna ta del av pedagogernas tankar och deras åsikter.

6.4 Metoddiskussion

I vår undersökning har vi försökt att vara så objektiva som möjligt, dock kan vi inte med säkerhet säga att undersökningen inte är påverkad på något sätt. Vid intervjuerna kan vi ha påverkat våra svarspersoner genom medvetna eller omedvetna gester, intonation eller formuleringar, vi kan även ha tolkat resultatet av intervjuerna på ett felaktigt sätt beroende på vår egen förförståelse och tidigare erfarenheter (Esaiasson m.fl., 2007)

Den fenomenografiska forskningsansatsen lämpar sig enligt Stukát (2005) för att urskilja variationer mellan pedagogernas uppfattningar vid en kvalitativ undersökning. Vi kan ha påverkat vårt slutresultat genom vårt strategiska urval när det gäller kategorisering av uppfattningar. Inte heller kan vi veta om vi med säkerhet har uppnått en teoretisk mättnad (Stukát, 2005) eller om vi kan säga att vår undersökning är generaliserbar.

Vi anser att samtalsintervjuer av respondentkaraktär har varit en passande metod för vårt syfte att undersöka samt urskilja variationer i pedagogernas uppfattningar kring lek som metod för lärande (Esaiasson m.fl., 2007).

6.5 Didaktiska implikationer

En viktig åtgärd är att tala med rektorn om dilemmat eftersom han har hand om organisationen. Oftast klagar personalen sinsemellan på olika problem som exempelvis bristande planeringstid men det kommer aldrig fram till rektorn vad pedagogerna egentligen tycker. Detta är självklart ett problem som sätter hinder för samarbete och vidareutveckling på skolan. Men genom att tala med rektorn och diskutera problemet kan man samarbeta för att få förändring så att det blir bättre för barn/elever och pedagoger. Samtidigt kan alla arbetslag bidra och kanske göra ett skolutvecklingsprojekt av det som gynnar och engagerar hela skolan.

En aspekt som vi tror är viktig i detta problemet med tidsbrist är att introducera mer gemensam planering pedagogerna emellan. I våra intervjuer kom det fram att detta var inte särskilt vanligt förekommande men vi tror att detta är ett bra sätt för att öka elevernas lärande och samtidigt spara tid för den enskilda pedagogen när det gäller planering. Man kan samarbeta i arbetslaget, både gemensamt eller i mindre konstellationer och även pedagoger som arbetar i parallellklasser. Dock anser inte vi att man måste samarbeta med en pedagog i en parallellklass, vissa aktiviteter kan även göras med en äldre eller yngre klass eller barngrupp för att ge eleverna vidgade kunskaper, framför allt på det sociala planet. För att få pedagogerna att nappa på idén så krävs det nog kunskap och tydliga, konkreta exempel hur det ska fungera i praktiken. Risken är annars att de ser det som något som är bestämt ovanifrån och att det blir ytterligare ett möte som tar tid från deras planering. Syftet är ju att pedagogerna ska planera tillsammans under denna tid och spara tid men det gäller att få pedagogerna att se detta för att det ska bli genomförbart och effektivt. Frågor att ta upp kan vara: Lär de sig av varandra? Utbyter de tips och idéer med varandra? Och om ja hur gör de det? Och om svaret blir nej hur kan man förändra det och vad beror det på? Varför använder pedagogerna det sociokulturella perspektivet i verksamheten medan inte i lärarlaget?

6.6 Vidare forskning

Genom vår studie har vi fått nya tankar och frågor kring lek och lärande som skulle kunna leda till vidare forskning. Om vi hade haft mer tid och möjligheter till att forska vidare på detta ämnet så har vi i och med detta fått nya trådar att dra i.

För att gå vidare med undersökningen så hade det varit intressant att göra en mer omfattande undersökning så att den hade blivit mer generell. Dels med fler pedagoger men även med fler skolor involverade eftersom olika skolor kan ha olika arbetsklimat som kan skilja sig markant. Vi hade även velat intervjua elever och barn för att få deras syn när det gäller leken som inlärningsmetod. Det är t.ex. inte alltid som elever och barns syn på detta är densamma som pedagogernas, vad som klassas som lek och lekens förmåga att lära. Det har i undersökningen kommit fram att eleverna ofta tycker att de bara har lekt och inte lärt sig något.

Framför allt i skolan så kom det fram att många pedagoger tyckte att det var svårt att få tiden att räcka till att planera lekar som var lärorika. Därför skulle det ha varit väldigt intressant att vidareutveckla undersökningen med att hjälpa elever och pedagoger att tillsammans utveckla material med lekar som kan användas på skolorna och som är lärorika och roliga för eleverna.

VII. Litteratur och andra källor

- Claesson, Silwa. (2006). *Spår av teorier i praktiken: Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik; Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan - Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts juridik AB.
- Illeris, Knud. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Eva & Pramling-Samuelsson, Ingrid (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 249.
http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19096/1/gupea_2077_19096_1.pdf
- Lindqvist, Gunilla. (2006). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Pramling-Samuelsson, Ingrid; Asplund Carlsson, Maj. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (2009). *Why do children involve their teachers in play and learning?* European Early Childhood Education Research Journal. Vo 17, No 1, March 2009, 77-94. Department of Education, University of Gothenburg, Sweden.
- Pramling – Samuelsson, Ingrid., & Sheridan, Sonja. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket
- Stukát, Staffan (2003). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbeten inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Tullgren, Charlotte (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet.* Malmö Studies in Educational Sciences 10. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
http://www.lub.lu.se/luft/diss/soc_474/soc_474_transit.html
- Utbildningsdepartementet, Skollag (SFS 2010:800)
- Vygotskij, Lev (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen.* Göteborg: Daidalos AB.

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Hur ser du på lek som inlärningsmetod?
2. Hur använder du dig av leken som inlärningsmetod?
3. Hur ofta använder du dig av leken som inlärningsmetod?
4. Vilka för- och nackdelar ser du med leken?
5. Vilka hinder har du stött på vid användning av lek i din verksamhet?
6. Är du själv delaktig i leken?
7. På vilket sätt tar du tillvara barnens intresse och deras spontana lekar?