



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Pedagogisk lek:  
En kvalitativ undersökning av relationer mellan lek och  
lärande

Jonas Wassman och Ludwig Wixtröm

LAU370

Handledare: Tobias Pettersson

Examinator: Mats d Hermansson

Rapportnummer: HT07-1190-08



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

**Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel: Pedagogisk lek: En kvalitativ undersökning av relationer mellan lek och lärande**

**Författare: Jonas Wassman och Ludwig Wixtröm**

**Termin och år: HT07**

**Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen**

**Handledare: Tobias Pettersson**

**Examinator: Mats d Hermansson**

**Rapportnummer: HT07-1190-08**

**Nyckelord: Lek, Kunskapande, Förskolan, Förskoleklass, Lågstadiet**

### **Syfte och frågeställning**

Syftet med det här arbetet är att få en bild av hur leken används som ett pedagogiskt verktyg inom förskola, förskoleklass och lågstadiet. Vi ville undersöka hur leken används inom pedagogiken i de olika verksamheterna.

### **Metod**

Undersökningen genomfördes genom att observera barns lek i förskolan, förskoleklassen och skolan där kritiska händelser dokumenterades med hjälp av observationsscheman. Observationerna tillsammans med djupintervjuer av tre pedagoger som samtliga arbetar med barn i de åldrarna som vi observerade utgör materialet för arbetet.

### **Resultat**

Leken som pedagogiskt verktyg förekom i väsentligt högre utsträckning i förskolan och förskoleklassen än i skolklassen. Den pedagogiska leken är ständigt närvarande i förskolan. I förskoleklassen är den i huvudsak begränsad till lektionstid medan rasterna är ämnade för fri lek. Den lek vi observerat i skolan bedrevs i huvudsak på rasten och i regel utan ett medvetet riktat lärandesyfte.

Samtliga pedagoger ansåg att lärande var möjligt genom leken, dock var de exempel som gavs förknippade med sociala kompetenser och fysisk utveckling snarare än teoretiskt kunskapande. De intervjuade pedagogerna var av den åsikten att förutfattade meningar i hög grad styr hur närvarande leken är i de olika verksamheterna.

Den pedagogiska utmaningen är som vi ser det att våga använda leken som ett pedagogiskt verktyg även då det gäller att lära ut traditionella skolämnen.

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....</b>	<b>2</b>
1.2 STYRDOKUMENT .....	2
<b>2. TEORI OCH TIDIGARE FORSKNING.....</b>	<b>4</b>
2.1 VAD ÄR LEK? .....	4
2.2 KUNSKAP .....	6
2.3 KUNSKAPANDE .....	6
2.3.1 <i>Konstruktivism</i> .....	7
2.3.2 <i>Sociokulturella inriktningen</i> .....	7
2.3.3 <i>Behaviorism</i> .....	7
2.4 LEK OCH LÄRANDE .....	8
2.4.1 <i>Leken som ett verktyg för lärande</i> .....	8
2.4.2 <i>Metakognition</i> .....	9
2.5 RAMBETINGELSER .....	10
2.5.1 <i>Fysisk miljö</i> .....	10
2.5.2 <i>Pedagogisk atmosfär</i> .....	11
2.5.3 <i>Pedagogiska artefakter</i> .....	11
2.5.4 <i>Pedagogisk lek</i> .....	12
<b>4. METOD .....</b>	<b>14</b>
4.1 URVAL.....	14
4.2 DATAINSAMLINGSMETOD.....	14
4.2.1 <i>Varför kvalitativ?</i> .....	14
4.2.2 <i>Observationer</i> .....	15
4.2.3 <i>Intervjuer</i> .....	15
4.3 PROCEDUR.....	16
4.4 DATABEARBETNING .....	17
4.5 ETIK.....	17
<b>5. RESULTAT .....</b>	<b>19</b>
5.1 DE OLIKA VERKSAMHETERNA .....	19
5.2 OBSERVATIONER .....	20
5.2.1 <i>Förskolan</i> .....	20
5.2.2 <i>Förskoleklassen</i> .....	22
5.2.3 <i>Lågstadiet</i> .....	23
5.3 INTERVJUER .....	25
<b>6. ANALYS.....</b>	<b>28</b>
<b>7. SAMMANFATTNING OCH SLUTDISKUSSION.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERENS: .....</b>	<b>34</b>
<b>BILAGA 1 .....</b>	<b>36</b>
<b>BILAGA 2 .....</b>	<b>37</b>
<b>BILAGA 3 .....</b>	<b>38</b>

# 1. Inledning

*Jag minns min kompis Konny som då vi lekte Star Wars någon gång i början på åttiotalet lärde mig fakta kring ljusets hastighet. Denne Konny kunde med lätthet redogöra för en X-vinges prestanda då det gällde hastighet och vapenarsenal. Dessutom visste han avståndet emellan solen och jorden vilket var åtta ljusminuter. Av den anledningen, förkunnade han stolt, tar det åtta minuter innan vi vet att solen har slocknat. Denna insikt sjönk in i min pojkhjärna och jag spenderade de närmaste åren med att oroa mig för att solen plötsligen skulle sluta skina...Ludwig*

*Vi har SO-lektion. Framför mig på den gröna bänken ligger en blindkarta, det är meningen att vi skall pricka in de svenska landskapen på denna. Min vana trogen har jag ägnat min tid åt min Commodore 128 och totalt ignorerat det stundande provet. Jag ser dock inte detta som ett problem, fem minuter innan provtillfället har jag rabblat de olika landskapen, från vänster till höger, uppifrån och ned, det blir en ganska skön ramsa som loopas i mitt huvud samtidigt som jag fattar pennan och börjar skriva...Ludwig*

*Jag minns från min skoltid när landskapen skulle läras in. Vi barn blev tilldelade en stencil föreställande Sverige. Sverige var dock uppdelat i olika regioner, i varje region fanns det en siffra. Till höger om Sverige fanns samma siffror fast med en vågrätt linje efter. På linjen skulle man skriva landskapets namn. Det var en ganska oinspirerande uppgift vill jag minnas, men som tur var räckte det ju att memorera vilket nummer som hörde ihop med respektive landskap för att klara provet. Lite synd var det att man inte lärde sig var landskapen låg dock... Jonas*

*Det engelska språket började jag studera innan jag ens visste vilket språk det var. Det kan tyckas konstigt, men en av mina fritidssysselsättningar innan och under mina första skolår var att spela datorspel. Samtliga spel då var på engelska och en del av spelen fungerade på ett sådant sätt att man skrev in kommandon på det engelska språket för att styra sin avatars aktioner. Min ett par år äldre bror kunde inledningsvis hjälpa mig med de mest elementära kommandona som "LOOK" och "TAKE". Efterhand spelade det engelska ordlexikonet en allt större roll då jag inte ville vara beroende av min bror för att spela mina favoritspel...Jonas*

Våra minnen och erfarenheter från vår egen barndom är tämligen samstämmiga, vi har många härliga minnen associerade med leken men vi har båda lyckats förtränga var Medelpad ligger. Under vår utbildningsperiod på universitet och lärarutbildningen har leken återigen aktualiserats för oss, denna gång för att vi själva ska ut och arbeta i verksamheter där leken förekommer.

Lekens betydelse för barnen har genomgående varit en röd tråd i de kurser vi följt under utbildningens gång. Delvis har beskrivningen av leken som kompetensskapande påmint om de mest fantastiska effekter diverse elixir tillskrevs ha på valfri sjukdom någon gång kring det sena 1800-talet. Mot bakgrund av detta har det under vår utbildning givetvis förts diskussioner kring leken mellan oss och övriga kursare. Självklart har erfarenheterna av hur leken använts i de respektive verksamheterna skilt sig åt, men den generella uppfattning som vi fått är att leken verkar ges mindre utrymme ju äldre barnen blir.

Med tanke på vilka egenskaper leken givits i vår utbildning har det skapats en grogrund för att fråga sig varför utvecklingen är sådan. Det torde ju inte vara en slump att leken får mindre plats och att det formella lärandet ges mer utrymme ju mer barnen avancerar i den institutionaliserade verksamheten. Minst av allt leker vi nog på universitet i ärlighetens namn.

Dock är inte just det något vi ämnar ge oss in att diskutera, istället ligger vårt fokus på verksamheten riktad mot de yngre barnen. Det är i förskolan, förskoleklassen och lågstadiets domäner vi kommer att röra oss. I den miljön har vi valt att närma oss leken och frågan hur den används i praktiken. Den så kallade verkligheten och dess uppbyggnad när det kommer till just verksamheter som innefattar barn har att förhålla sig till läroplanerna, i vårt fall både Lpo94 och Lpfö98.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med det här arbetet är att få en bild av hur leken används som ett verktyg för lärande i förskolan, förskoleklassen och grundskolans tidigare år. Undersökningens centrala begrepp är pedagogisk lek, dvs. lek som medvetet används för att främja lärande (en utförligare beskrivning av vad vi lägger i begreppet pedagogisk lek återfinns i teoriavsnittet under rubriken 2.5.4 Pedagogisk lek).

För att kunna skapa oss en bild av hur leken medvetet används som verktyg för lärande och om förekomsten av sådan pedagogisk lek speglas av lärarnas syn på leken, utgick vi från följande tre frågeställningar.

- Använder pedagoger leken för att främja barns lärande i förskolan, förskoleklass och lågstadium? I så fall hur?
- Hur ser pedagogerna på lekens roll i verksamheten?
- Vilken syn på lek och lärande bär pedagogerna?

Dessa frågeställningar låg till grund för utformandet av observationsscheman, intervjufrågor samt för analysen av det insamlade materialet.

## 1.2 Styrdokument

Utifrån det faktum att de olika verksamheterna är ålagda att följa de direktiv som fastslås i läroplanerna ger det oss anledning att anta att verksamheternas utformning till stor del är formade av dessa direktiv. Därav fann vi det av stor vikt att klargöra hur styrdokumentet behandlar ämnet lek och den roll som leken ges i respektive verksamhet av styrdokumentet.

Läroplanerna är i regel ganska öppna för tolkningar men det står att finna i Lpo94 "[s]kapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet" (Läraryrket 2004:11). Vidare följer att "[s]ärskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper" (Läraryrket 2004:11). Som här påvisas ter det sig uppenbart att leken enligt Lpo94 har en roll i kunskapandet i skolan och då i synnerhet i de tidiga skolåren. Leken uppmärksammas och det påbjuds att leken bör förekomma. Dock ges leken inte tillnärmelsevis lika mycket utrymme i Lpo94 som i Lpfö98. Inom ramen för det övergripande uppdraget att "[v]erksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar skall leken och det lustfyllda lärandet främjas" (Läraryrket 2004:26). Verksamheten skall enligt Lpfö98 ha som mål att barnen ska utveckla förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter bland annat genom leken, samt att de arbetande inom förskolan ska samverka för att skapa en god miljö för lek (Läraryrket 2004:29ff). Skrivningarna om hur leken bör användas i förskolan är återkommande och genomsyrar Lpfö98 i en betydligt större utsträckning än Lpo94. Särskilt intressant är åläggandet om att de arbetande i förskolan ska skapa en god miljö för lek, något som inte på något vis nämns i Lpo94 där miljön i första hand skall främja lärande.

Att leken i styrdokumenterna ges olika mycket utrymme i förskolan kontra skolan torde ha ett inflytande över hur frekvent leken förekommer i respektive verksamhet. Sammanfattningsvis framstår det som att det ska finnas plats för leken i skolan medan det i förskolan verkar ses som det primära arbetssättet.

## 2. Teori och tidigare forskning

### 2.1 Vad är lek?

Leken i sig är inte ett helt okomplicerat begrepp vilket genomgången av litteraturen kring detta område visar.

Det finns grovt sett två begreppspår som tidigare forskning och teoribildningen kring lek har karakteriserat lek utifrån. Det första begreppsparet rör synen på lek som ett mål i sig, vilket kan ställas mot synen på lek som medel för ett annat, yttre mål. Det andra begreppsparet rör hur lek skall definieras: är lek ett förhållningssätt eller är det en särskild typ av aktivitet? Givetvis finns det många forskare som rör sig mellan de här två riktningarna och uppdelningen ämnar främst ge en bild av vilka utgångspunkter som är vanligt förekommande i sammanhanget (Annerstedt, Peitersen, Rönholt 2005:303f).

För att överhuvudtaget kunna genomföra en undersökning av leken måste vi givetvis definiera leken, vad den är och vad den inte är. Det finns otaliga mängder litteratur och artiklar angående lek, leken berör uppenbarligen. Att det finns ett brett urval att välja mellan medför också att det finns ett antal olika definitioner av vad lek är representerade. Hur leken ska definieras är därmed långt ifrån en självklarhet. Smith hänvisar i boken *Children`s play. Research Developments and Practical Applications* till Rubin,Fein & Vandenberg 1983 som i boken *Play* gör ett försök att visa på ett antal faktorer typiska för just leken. De ställde upp ett antal kriterier som de menar karakteriserar leken:

- Leken är fri. Det är en frivillig aktivitet.
- Leken är i tid och rum avskild från den aktuella vardagssituationen.
- Lek är ovisshet och spänning
- Lek är onyttigt och improduktivt
- Lek styrs av regler/överenskommelser
- Lek har en kvalitet i en låtsasvärld (Smith 1986:41)

Leken är fri, att tvinga barn att leka blir då snarare att betrakta som ett arbete eller en sysselsättning. Det finns dock inget som hindrar dessa påtvingade aktiviteter från att övergå till lek, detta kan dock bara ske genom att deltagarna väljer att göra så. Frivilligheten är nära sammanlänkad med spontaniteten, lusten till lek infaller och genomförs. Därmed inte sagt att de yttre förhållandena inte påverkar leken, det gör de absolut. Omgivningen och de vuxnas initiativ har ett inflytande på lekens uppkomst och fortgående (Knuttdotter Olofsson 2002:13). Det går inte att med tvång få barnen att leka utan de måste uppstå frivilligt eller spontant. Att försöka tvinga på barnen lek har snarare rakt motsatt effekt, leken kvävs. Däremot kan leken innehålla tvång och konflikter barnen emellan, men när dessa är lösta och hierarkin inom leken ordnad kan leken ta fart (Hangård Rasmussen 1988:31f).

Utmärkande för leken är också barnens aktiva engagemang där barnen totalt går in i leken och försöker skydda leken från yttre hot som kan störa leken. De vill inte att lekens illusion spräcks (Knuttdotter Olofsson 2002:14). Enligt de här kriterierna så gör man också en åtskillnad på lek och spel. Detta genom att man menar att i leken så förekommer det inga regler som är externt pålagda (Knuttdotter Olofsson 2002:14; Smith 1986:41).

Vanligtvis så uppträder leken på ett sådant sätt att flera av kriterierna överlappar varandra och därmed förstärker uppfattningen av någonting som lek. Smith talar om ett "as if" Smith (Smith 1986:43) begrepp som Knuttdotter Olofsson senare refererar till genom begreppet "som-om". Begreppet "som-om" menas vara ett begrepp intimt förknippat med leken och

forskarna anses vara eniga om detta förhållande mellan ”som-om”-begreppet och leken. Genom begreppet ”som-om” ges barnen möjlighet att använda sig av omvärlden i en obegränsad omfattning. Vad artefakter kan representera begränsas enbart av barnens fantasi, och i denna mening blir leken obegränsad (Knutsdotter Olofsson 2002:14).

Enligt Hangaard Rasmussen är leken universell och en del av människan elementära grundkrafter, nog kan den ta sig olika uttryck men vårt behov av att leka är knutet till livet. Han hänvisar till en viss Huizinga som på 1930-talet utkom med en bok med titeln *Den lekande människan (Homo ludens)*. Huizinga menar att människans olika kulturer har sitt ursprung i leken (Hangaard Rasmussen 1993:23f). Leken är förknippad med något lustfyllt oavsett hur aktiviteten tar sig uttryck. Leken kan alltså innehålla moment som uppfattas som skrämmande eller hemska, leken kan framkalla sorg och rädsla men dessa känslor är i leken just anknutna till leken och inte till verkligheten. Då leken innehåller reella hot upphör den att vara en lek, lekens uppkomst är beroende av trygghet (Knutsdotter Olofsson 2002:12f).

Knutsdotter Olofsson argumenterar för att leken inte låter sig kategoriseras efter givna mönster. Dels riskerar man genom dessa kategoriseringar att utesluta sådant som faktiskt är lek. Dels kan man innesluta sådant som inte är lek. Genom att använda kategorier kan det bli svårt att skilja på vad som är lek, arbete eller övning till exempel. Genom användandet av kategorier definieras aktiviteten utifrån huruvida den uppfyller specifika kriterier. Med ett sådant förhållningssätt till vad som är lek bortser man från barnets attityd till aktiviteten. Det barnet uppfattar som lek kanske inte uppfyller de kriterier som finns för att definieras som lek. Hon menar att det är just detta som definierar leken, den deltagandes förhållningssätt till aktiviteten (Knutsdotter Olofsson 2002:21-26).

Som ett alternativ till kriterier och kategorisering lyfter författaren fram den metakommunikativa signalen ”detta är lek” som ett rimligare sätt att definiera vad som är lek. Hangaard Rasmussen beskriver begreppet metakommunikation som den dubbeltydiga kommunikation som vi kan göra med vårt verbala och kroppsliga språk. Det är inte alltid så att det som vi säger kommuniceras med kroppen. Författaren menar att vi i leken sänder ut metakommunikativa signaler som påvisar att det som vi håller på med är lek. Han anser att dessa signaler utgör en ram inom vilken leken kan fortgå. För att exemplifiera hur de metakommunikativa leksignalerna fungerar beskriver Hangaard Rasmussen en leksituation där han jagar sin son. Denna annars hotfulla situation uppfattas av barnet som lek genom att denne kan läsa ”jägarens” mimik och röstläge och utifrån dessa metakommunikativa signaler utgå från att det som sker är lek och absolut inget farligt (Hangaard Rasmussen 1993:44f).

Utgår man från leken kan uppfattas utifrån metakommunikativa signaler blir man inte begränsad till vilken typ av aktivitet som genomförs eller under vilka förhållanden skeendet pågår. Det enda som avgör är huruvida de deltagande betraktar aktiviteten lek och sänder ut subtila signaler som signalerar detta (Knutsdotter Olofsson 2002:18).

Vi har valt att använda en definition av begreppet lek som ett förhållningssätt där attityden snarare än aktiviteten är avgörande för huruvida någonting är att betrakta som lek. Utvecklat från lek har vi också gjort en definition av vad vi valt att kalla den pedagogiska leken. Den pedagogiska leken, i vår mening, är leken när den genom någon form av medvetet agerande från pedagogen ges en riktning i lärandesyfte. Det medvetna agerandet kan här syfta till exempel till ett iscensättande av en lek, tillhandahållande av materiel eller ett efterföljande metakognitivt samtal. Detta är bara ett par exempel på vad som kan ge leken den pedagogiska värdet, det finns otaliga tillvägagångssätt dock förenade av det gemensamma riktade lärandesyftet. Vi har längre fram i denna uppsats utvecklat och motiverat varför vi valt att använda oss av denna definition.



## **2.2 Kunskap**

Att de olika verksamheterna som barn ingår i är förknippade med kunskapande torde inte vara ett alltför kontroversiellt påstående. Frågan är snarare vilka kunskaper som prioriteras, varför dessa i så fall bör prioriteras och vad innebär dessa kunskaper. Gustavsson hänvisar till 1992 års läroplanskommitté där man gör en distinktion mellan fyra sorters kunskap:

- Faktakunskap som information, regler och konventioner, utan åtskillnad mellan olika sätt att förstå fenomen.
- Förståelsekunskap som i motsats till fakta sägs ha kvalitativ karaktär, att förstå är att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen.
- Färdighetskunskap som att vi vet hur något ska göras och kan genomföra det.
- Förtrogenhetskunskap som bakgrundkunskap eller kunskapens tysta dimension i en kunskap som är förenad med sinnliga upplevelser och som kommer till uttryck i bedömningar (Gustavsson 2002:23f).

Dessa kunskaper ska inte betraktas som så att de konkurrerar inbördes utan snarare utifrån ett samverkansperspektiv som spänner över olika områden (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999:47).

## **2.3 Kunskapande**

Liedman betonar att vi gärna menar oss leva i ett kunskapssamhälle. Ett samhälle som ger skenet av att ha ett behov av kunskap men som samtidigt inte ger tid för den tidsödande process som kunskapande innebär. Kunskapandet är en process och inte ett resultat. Pedagogens roll är således inte att kontrollera elevernas produkter eller resultat utan snarare att följa de processer som eleverna befinner sig i. Kunskapandet innebär att försöka och att misslyckas precis som det innehåller uppenbarelser. Att bara finna information och sammanställa är inte att erövra kunskap, även om man genom ett sådant tillvägagångssätt kan producera ett resultat. Att resultaten prioriteras i skolan framgår också av många elevers resonemang där producerandet av bra resultat på nästa prov är överordnat den reella kunskapen. Elevernas reaktion hålls för självklar då de ingår i en verksamhet som i realiteten grundar sig i målet att få ett så bra betyg som möjligt. Mot bakgrund av detta är det inte så konstigt att Liedman finner det positivt att skolan inte är ensam miljö för lärandet (Liedman 2002:253-256).

Pedagogens roll, oavsett verksamhet är att agera skapare av kunskap. Hur man skapar kunskap på effektivaste sätt är dock ingen självklarhet. Dels har vi förskolans synsätt, där en tradition av lek är förhärskande. Dels har vi skolans mer katederinspirerade tradition. Generellt betonas leken som skapare av kunskap ju yngre barnen är oavsett om det rör sig om läroplaner, forskning eller övrig litteratur angående ämnet.

Det kan sägas råda en konflikt mellan professionen och barnens syn på kunskapande. Många barn är av uppfattningen att kunskap skapas genom att de ges information. När de fått denna information kan de just det som denna information innehåller. Viktigt är att pedagogen försöker utvidga barnets medvetande om det egna kunskapandet genom att synliggöra kunskapandet som sker genom iakttagande, aktivt handlande och funderande kring erfarenheter för att nämna några exempel. Kunskapande genom information bör inte negligeras, men synen på vad kunskapande är bör utvidgas (Pramling Samuelsson & Mårdsjö 1997:61f).

### **2.3.1 Konstruktivism**

Enligt den konstruktivistiska modellen utgår man från en stadiindelning där barnens utveckling och möjlighet till kunskapande följer en relativt strikt utvecklingstrappa där det ena stadiet övergår till det nästa och så vidare

Konstruktivismens syn på människans kunskapande bygger på tanken om att människan utifrån en förförståelse möter nya erfarenheter. Människans förståelse av de nya erfarenheterna konstrueras genom mötet med den förståelse som människan skapat sig genom tidigare erfarenheter. De uppfattningar och idéer som människan är bärare av förändras alltså successivt genom att möta nya erfarenheter. Individen konstruerar således sin egen kunskap genom erfarenheter som denne med hjälp av sin förförståelse gör meningsskapande. Pedagogens roll inom ramen för ett konstruktivistiskt tänkande går snarare ut på att skapa erfarenheter för eleven så att denne kan skapa den önskade kunskapen. För att kunna göra så behöver pedagogen ha en god uppfattning om elevens rådande tankestruktur. Detta då den rådande tankestrukturen är av avgörande betydelse för hur eleven bearbetar de nya erfarenheterna och skapar sin nya förståelse eller kunskap (Claesson 2002:23-28).

### **2.3.2 Sociokulturella inriktningen**

Den sociokulturella inriktningen är inte helt väsensskild från konstruktivismen. Dock så fokuserar man inom det sociokulturella perspektivet på den sociala miljön snarare än på den enskilda individens kunskapande när det kommer till frågan hur lärande går till. I den sociokulturella inriktningen utgår man från att den sociala miljön skapar de kunskaper och det språk i vilken människan lär. Utvecklingen av kunskaper är därför i huvudsak styrd av just miljön. Olika miljöer kräver olika kunskaper och genom detta skapas det en kultur eller ett sammanhang. Det är i detta sammanhang som individen skapar sin kunskap. Om man använder en cirkel som en illustration för sammanhanget kan novisen inledningsvis synas befinna sig cirkelns utkant för att ju mer denne lär sig i det specifika sammanhanget röra sig in mot mitten för att slutligen behärska sammanhanget. Kunskapandet i sig styrs av vad som är möjligt för individen att nå, Zone of proximal development (ZPD), är ett begrepp som är vanligt förekommande som beskrivning av just detta. Zonen för den möjliga utvecklingen innebär att det finns en begränsning i vad eleven kan tillgodogöra sig och som exempel bör man inte förvänta sig att någon som ännu inte bekantat sig med bokstäverna ska klara av att läsa en bok och förstå innebörden av texten. Skulle man ändå göra det har man inte förstått vad som är möjligt för denne bokstavsobekante individ att tillägna sig kunskapsmässigt (Claesson 2002:29-33).

Lärandet sker genom sociala aktiviteter och kommunikation där man tar sig in i ett sammanhang och förstår det. Pedagogens roll inom den sociokulturella inriktningen kretsar kring att bygga en atmosfär och miljö där kommunikationen ges stort utrymme och uppmuntras. Atmosfären bör också vara tillåtande och eleverna ska få testa sig fram och utbyta erfarenheter, genom provandet och utbytet av erfarenheter erövrar de kunskapen (Claesson 2002:29-33).

### **2.3.3 Behaviorism**

En av de centrala teoretikerna inom behaviorismen är psykologen Burrus Skinner. Enligt hans syn på människan styrs våra beteenden av varken känslor, önskningar eller viljor utan av påverkan från den yttre världen (Johansson 2005:120). Eleven ses enligt Skinners tankegångar som ett tomt blad som kan fyllas med information. Kunskapen skapas enligt det här sättet att se på kunskapande genom att mästaren överför sin kunskap till novisen som passivt absorberar informationen som denne delgivits. Kunskap betraktas här som något som finns och man kan hitta (Claesson 2002:24).

Den behavioristiska inlärningsteorin är inriktad mot yttre betingelser och inte mot de inre mentala processerna (till skillnad från tex. konstruktivismen). Som behaviorist anser man att lärande och utveckling går hand i hand, ju mer kunskap man besitter desto mer utvecklad anses man vara. Detta synsätt medför att kunskap som fakta skall förmedlas till barn. Didaktiska frågor utifrån ett behavioristiskt perspektiv riktas mot hur man bäst förmedlar kunskap, man är tämligen ointresserad av hur den tas emot då man anser att detta sker per automatik. En behavioristisk devis är att om man bara bedriver undervisningen på "rätt" sätt så lär sig barn (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999:40).

## **2.4 Lek och lärande**

### **2.4.1 Leken som ett verktyg för lärande**

Det finns, som vi påpekar i ovanstående avsnitt mycket forskning som talar för att vi genom att leka per automatik initierar någon form av lärande. Detta beror bl.a. på att leken genom sin trygga "som om" karaktär ger den som leker en arena att prova olika saker utan rädsla för att misslyckas (Knutsdotter Olofsson 2002:14).

Eriksen Hagtevet är av den åsikten att när ett barn leker så märker det inte om något är svårt. Detta ger enligt henne barnen en unik möjlighet att träna svåra saker genom att leka (Eriksen Hagtevet 2004:29).

Sommer menar att leken fungerar som ett instrument för lärande av hur man umgås med andra människor. Han introducerar i sin bok *Barndomspsykologi* begreppet samvarokompetens. Med samvarokompetens menar Sommer individens förmåga att kunna ingå i förhållanden med andra, ta hänsyn till deras perspektiv och önskningar, samtidigt som man markerar sig själv som person. Det handlar med andra ord om att både besitta ett socialt gehör och samtidigt kunna prägla sociala situationer. Denna förmåga (som författaren tillskriver stor vikt) ackumuleras enligt honom hos barnen genom att de får ingå i olika sammanhang som till exempel leksituationer. Att veta hur man tar sig in i en lek och hur man stannar kvar i den är enligt Sommer ett uttryck för att man besitter ett visst mått av samvarokompetens och denna kompetens ökar som vi tidigare påpekat genom att man får ingå i dessa sammanhang (Sommer 1997:68-93).

Det är inte endast de motoriska och sociala färdigheterna som man tränar när man leker, man övar även sin förmåga att bearbeta det man varit med om. I leken behandlas erfarenheter och dessa ligger sedan till grund för kunskapande. Knutsdotter Olofsson menar att barnens erfarenheter i 3-7 årsåldern alltmer börjar synas i leken. Erfarenheter från till exempel vardagen eller tv-program iscensätts i leken. De mönster som de erfarit används i leken och testas och kan sägas ha en kunskapsskapande funktion (Knutsdotter Olofsson 2002:100)

En lekinspirerad didaktik tar sitt avstamp i lekens möjligheter att just ge barnen trygghet och lust samtidigt då de erövrar kunskap. Eriksen Hagtevet propagerar för att den undervisning som barnen möter i framförallt förskolan skall utgå från leken eller beklädas i lekens form (som att ge barnen möjlighet att skriva på lek) (Eriksen Hagtevet 2004:29).

Eriksen Hagtevets tankar kring leken i den pedagogiska verksamheten stöds av bland annat Sterner som i antologin *Små barns matematik* (2006) beskriver olika lekinspirerade lärotillfällen där barn möter matematiken genom leken. Författaren beskriver i antologin lekar som initieras av pedagogerna i syfte att barnen skall erövra en specifik matematisk kunskap (som tex. rumsuppfattning). I hennes text finns även en rad exempel där pedagogerna

uppmärksammar barnens lek och går in i den samma för att genom diskussioner och påverkan rikta lärandet mot ett visst objekt (Doverborg & Emanuelsson 2006:103-115).

Knutsdotter Olofsson refererar till Liv Vedeler (1985) som drar slutsatsen att det är lika viktigt att den vuxne deltar och samtalar med barnen i leken som att den vuxne låter barnen leka ensamma när de leker bra. Vidare menas på att ju yngre barnen är desto viktigare är det att den vuxne för en dialog med barnen. Lika viktigt menas det vara att ju äldre barnen blir ju viktigare är det att barnen får leka utan inblandning av den vuxne. Den vuxnes roll bör vara att stimulera, vägleda och vara tillgänglig, dock ska den inte dominera leken. Pedagoger, som är en professionell vuxen, bör agera efter situationerna. Agerandet kan vara att delta, ingripa, stöda och serva. Ibland knappt se men framförallt skall den vuxne inte störa (Knutsdotter Olofsson 2002:98ff).

### **2.4.2 Metakognition**

När man talar om lek som didaktik kan man som vi ser det inte heller frånga Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson som med sin utformning av utvecklingspedagogiken ständigt återkommer till lekens många fördelar då det gäller att skapa ett sammanhang för lärande. En bärande tes i deras tankar kring hur man bedriver undervisningen är metakognition och metakognitiva samtal (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003:99-113).

Vad menas då med metakognition? Sätter man epitetet meta framför en handling eller begrepp så betyder det att handlar om just detta. Som exempel kan man ta ordet metastudie som betyder en studie om en studie, en metatanke är en tanke om en tanke osv. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson förklarar metakognition som en förståelse kring den egna förståelsen. Författarna menar att kunskaper kring det egna kunskapsområdet är motorn till allt lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003:99ff).

En fråga som man ju rimligtvis bör ställa sig är hur man kan använda metakognitionen i det pedagogiska arbetet. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson menar att man genom att uppmärksamma eleverna på det egna lärandet och de strategier som de använder för att lära sig saker ökar barnens metakognitiva färdigheter. De framhåller vikten av en ständig dialog med barnen, en dialog som vidgar och problematiserar de fenomen som barnen kommit i kontakt med under dagen. Författarna kallar sådana samtal för metakognitiva dialoger. Det som utmärker dessa dialoger är att barnen utmanas att fundera och reflektera kring vad det är de gör och varför de gör dessa specifika saker, till exempel:

”Hur kommer det sig att vi gjorde X igår?”

”Fick du/ni reda på något som ni inte visste förut?”

”Hur tog du/ni reda på detta?”

”Hur skulle du/ni gå tillväga för att lära andra barn allt du/ni lärt er om detta?”

Författarna menar att när lärarna arbetar utifrån metakognitiva dialoger kännetecknas verksamheten av att lärande görs till objekt för både uppmärksamhet och kommunikation. I en sådan verksamhet fokuserar man på lärande som process i motsats till prestation, den främjar en rik föreställning om lärande och en rik variation av strategier samt att det utvecklar ett metalärande (lärande kring lärande, snarlikt med metakognition) för att övervaka och kontrollera sitt eget lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003:113ff).

De metakognitiva samtalen skulle kunna vara ett verktyg för att få barnen att inse att de faktiskt kan lära sig genom att leka. Lindqvist menar att detta kan vara ett problem när man diskuterar leken som ett verktyg för lärande då barnen enligt författaren inte själva uppfattar leken som något de lär sig i. Barnen ser enligt Lindqvist leken som deras egen, det är något som de själva har skapat och särskiljs av barnen från lärandet som enligt deras uppfattning sker i skolan. Barnen förknippar det formella lärandet med kunskapandet och ser inte de kunskaper de förvärvar i leken (Lindqvist 2002:28f).

## **2.5 Rambetingelser**

Om vi nu förutsätter att leken kan bidra till att främja lärandet i den pedagogiska verksamheten så blir det som vi ser det intressant att ställa sig frågan om miljön i skolan (både den fysiska och den mentala) har någon betydelse för hur mycket lek som bedrivs i verksamheten.

### **2.5.1 Fysisk miljö**

Björklid menar att den fysiska miljön bildar en ram för vilka aktiviteter som är genomförbara för barnen, detta oavsett vilken verksamhet det rör sig om. Både inommiljön och utemiljöns utformning har här en inverkan. Traditionellt så har leken främst förknippats med förskolans verksamhet och lärandet med skolans dito (Björklid 2005:169-174).

I dagens läroplaner finns leken såväl som lärandet representerat i både Lpo94 och Lpfö98. Däremot kan riktlinjerna för hur de fysiska lärandemiljöerna vara utformade vara något vaga då de kan sammanfattas med begreppet att de bör vara ändamålsenliga. Trots detta så finner de flesta skolledare miljöerna som viktiga, vilket är förståeligt med tanke på dess betydelse för lärandet. Det är dock inte med samma självklarhet som rätten till en god fysisk miljö behandlas som rätten till en god psykosocial miljö (Läraryrket 2004:11&26).

Björklid anser att när det kommer till utemiljöerna finns det ett samband mellan variation i miljön och variationen i lekarna. Resultatet av detta är att barn som vistas i varierande miljöer förutom positiva resultat i rent motoriska och fysiska egenskaper även uppvisar bättre förmåga till samverkan. De naturliga miljöerna anses även skapa ett utrymme för barnens egna lekar, där kan de skapa sina egna lekar utan inblandning från vuxna. Ett alltför stort engagemang från vuxna att bearbeta utemiljöerna kan innebära att dessa möjligheter till kreativitet minskar till förmån för en mer konkret undervisningsbaserad miljö. Att miljöerna av barnen uppfattas som trygga är också en god förutsättning för att stimulera barnens lek. Generellt betraktas utemiljön utifrån ett perspektiv till vilka möjligheter barnens lekande, lärande och utveckling ges medan man när det kommer till inommiljöerna snarare ser vilka begränsningar dessa utgör. Detta är också en uppfattning som är vanlig hos pedagoger (Björklid 2005:169-174).

Det är idag, enligt Björklid, problematiskt att de flesta skollokaler är utformade utifrån ett förmedlingspedagogiskt perspektiv. Själva lokalerna gör det mer komplicerat att arbeta efter de nya läroplanerna. Dock har det vid byggandet av nya skolor börjat anammats idéer som ska ge utökade möjligheter att arbeta efter läroplanen. Ett projekt som arbetar med just detta är Skola 2000 som har låtit utforma skolmiljöer som tar större ergonomisk hänsyn och lägger ett värde i att göra skolmiljöerna estetsikt tilltalande. Vid de utvärderingar som gjorts av projektet har man fått blandad respons. Bland de positiva effekterna kan nämnas att belysning, möblemang, akustik och utrymmen där det ges möjlighet till avkoppling ansetts bättre. Även att rummen kan användas på ett flertal olika sätt anges vara av godo. Projektets negativa sidor har uppfattats vara att de naturliga mötesplatserna minskat och att den ökade öppenheten i lokalerna ökat störningsmomenten vilket ger upphov till

koncentrationssvårigheter. Rummen har inte heller alltid haft kapacitet för större elevgrupper vilket också utgör ett problem när gruppens storlek överskrider det antal som rummet är ämnat för (Björklid 2005:169-174).

### **2.5.2 Pedagogisk atmosfär**

Det är inte bara den fysiska miljön som skapar betingelser för att lek skall kunna uppstå. Johanson pekar i sin bok *Möten för lärande* på hur stor roll den pedagogiska atmosfären har för hur verksamheten utformas. Med pedagogisk atmosfär avser författaren gemensamma och återkommande drag av attityder, förhållningssätt och engagemang eller närvaro i barns livsvärldar. I första hand är det de vuxnas interaktion med barnen som avses men även de attityder om barn som kan uttryckas mellan vuxna (Johansson 2005:49).

Johansson skriver att verksamheter som präglas av vad hon menar är en samspelande atmosfär dvs. en verksamhet som kännetecknas av acceptans, uppmuntran och närvaro i barnens värld skapar fler tillfällen för lek och reflektion än andra verksamheter (Johansson 2005:46-76).

### **2.5.3 Pedagogiska artefakter**

Med pedagogisk artefakt menas i det här arbetet ett föremål som av människan laddas med kunskap. Det specifika föremålet kan vara en sten såväl som en bok, huvudsaken är att föremålet tillskrivs någon form av kunskapsbärande egenskap. Om vi tar en sten som exempel kan den te sig tämligen meningslös ur pedagogisk synvinkel då den enbart ligger på marken. Om vi exempelvis tillskriver stenen en funktion som spelpjäs i någon form av spel där stenen ges vissa egenskaper som kräver förståelse laddas den med kunskaper som gör den till vad vi menar är en pedagogisk artefakt.

Vidare måste den kunskap som artefakten laddas med befinna sig på en sådan nivå att kunskapen är hanterbar inom barnets egen utvecklingszon. Föremål som vid första anblicken kan tyckas vara pedagogiska behöver av den anledningen inte vara detta om de ej är hanterbara inom elevens utvecklingszon. *Ulysses* (1922) av James Joyce kan vara en nog så pedagogisk artefakt vid studier av litteraturvetenskap på universitetet. Däremot skulle dess pedagogiska värde, utifrån studier i litteratur, vara urladdat för en tvååring. Däremot skulle man kunna anta att artefakten skulle kunna få en pedagogisk mening som till exempel en livlina i Hela havet stormar. Då skulle den fungera som ett stöd för att träna till exempel balansen.

Artefakter är en väsentlig del i lekandet. Till exempel brukar en god förutsättning för en bollaktivitet vara att det finns en boll tillgänglig, eller åtminstone någon form av objekt som kan agera ställföreträdare och fylla bollens funktion. Vid avsaknad av boll eller ett liknande föremål är det troligt att aktiviteten hade antagit en annan skepnad och bollaktiviteten hade varit intet vid det specifika tillfället.

Säljö menar att det är ganska uppenbart att artefakter fungerar som stöd för lärande och hänvisar till de vanligt förekommande mynten som används inom matematiken. Lärandet förändras också till följd av den tekniska utvecklingen, både på grund av de kompetenser som krävs för att hantera de nya artefakterna men även den betydelse som de nya artefakterna har på lärandet i sig (Säljö 2005:67).

När en lärande väl behärskar en artefakt och automatiserat användandet kan det ske en kognitiv utveckling där erfarenheten av arbetandet med ett fysiskt ting kan stå modell för hur den lärande kognitivt behandlar en uppgift även utan det fysiska redskapets närvaro (Säljö 2005:173).

En del artefakter är utvecklade med ett direkt pedagogiskt syfte, till exempel Frøbels lekgåvor som i huvudsak utgick från de geometriska formerna och bygger på ett matematiskt tänkande. Fröbel menade att detta lekmaterial genererade en form av lek som utvecklar de matematiska färdigheterna. Exempel på sådant material är kuber som innehåller olika antal klossar delade på olika sätt. Materialet är avsett att illustrera principen för helhet och delar - från helhet till del och från del till helhet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2005:23f). Maria Montessori utvecklade i sin tur självinstruerande och självriktande artefakter som barnen själva arbetar med tills de lyckats att lösa dem (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2005:24).

Idag går det att finna artefakter av en mängd olika typer i samtliga verksamheter. Artefakterna i sig har en variation vad det gäller dess funktion för lek kontra lärande och ofta sammansmälter de två.

### **2.5.4 Pedagogisk lek**

De observationer och intervjuer som vi genomfört då vi samlat in data till det här arbetet utgår från hur de olika verksamheterna förhåller sig till vad vi kallar pedagogisk lek. Med pedagogisk lek avser vi lek som av pedagoger medvetet används för att främja lärande av en specifik kunskap.

I begreppet lek lägger vi det förhållningssätt till aktiviteten som vi framför allt genom Knutsdotter Olofssons hjälp beskriver i teoriavsnittet. Om man leker eller inte beror på hur man förhåller sig till den aktivitet som man genomför, det deltagarna anser vara lek är lek (Knutsdotter Olofsson 2002:21-26). Av den anledningen har vi inte satt upp några fasta kriterier för vad som kan benämnas som lek och vad som inte kan vara det.

För att leken enligt våra definitioner skall bli pedagogisk skall den användas som verktyg i lärandesituationer. Detta kan till exempel ske genom att pedagogerna fångar upp leken och inleder metakognitiva samtal med barnen där man genom dialog försöker vidga och problematisera de fenomen som barnen kommer i kontakt med. Man kan också aktivt använda sig av pedagogiska artefakter som genom sin konstruktion stimulerar lärande eller initiera lekar med fokus på ett lärandeobjekt, till exempel matematik. Fokuset ligger alltså på lärande och detta kan komma till stånd antingen genom att pedagoger går in och använder sig av leken eller att pedagogiska artefakter som eleverna fått tillgång till i lärandesyfte begagnas i leken. Om leken är fri, det vill säga att den sker utan styrning av pedagoger eller styrd är i det här fallet oväsentligt då det viktiga är att den innehåller eller ges ett lärandeobjekt.

Som vi tidigare påpekat lär man sig i princip alltid något när man leker, för den skull behöver leken inte utifrån den definition som det här arbetet vilar på vara pedagogisk. Den pedagogiska leken måste alltid ha ett medvetet lärande fokus. Två barn som spontant lär varandra något när de leker, bedriver som vi ser det inte en pedagogisk lek, om inte syftet med leken är att barnen skall lära sig något av varandra. Leken är heller inte pedagogisk om barnen använder sig av en artefakt som inte medvetandegörs av en pedagog genom att tillhandahålla den eller diskutera den etc.

Samma sak gäller miljön, är den inte medvetet skapad eller initierad för lärande eller om den inte följs upp av pedagoger så är inte de lekar som uppkommer utifrån miljön pedagogiska. För att exemplifiera detta kan vi ta en skogspromenad: om syftet med promenaden är att barnen skall få erfara skogen, att de skall få öva sin kroppskontroll etc. blir de lekar som uppstår i skogsrummet pedagogiska. Följer man upp lekarna metakognitivt utifrån det som händer i skogen blir leka även då pedagogiska. Om man däremot bara går i skogen utan någon

riktad pedagogisk tanke och låter barnen leka utan att reflektera över detta blir inte de lekar som uppstår utifrån våra definitioner pedagogiska.

Vilken form av kunskap som man utvecklar i undervisningen är utifrån våra kriterier helt oväsentlig. Man kan bedriva pedagogisk lek för att lära sig faktakunskap såväl som förtroghetskunskap. Utifrån våra bedömningar spelar det heller ingen roll vilka teorier kring lärande som den undervisning man bedriver inspirerats av. Huvudsaken är att man är överens med eleverna att man leker och då är det oviktigt om pedagogen är konstruktivist eller behaviorist.



## **4. Metod**

### **4.1 Urval**

En av våra ambitioner med det här arbetet var att titta på i vilken omfattning barnen kommer i kontakt med lek under sin tid i förskola och skolans tidiga år. Vi ville få en bild av hur de olika verksamheterna som barnen möter under deras första nio levnadsår använder leken som ett verktyg för lärande. Följaktligen valde vi ut en förskola, en förskoleklass och en lågstadielklass (en tvåå) som föremål för våra undersökningar. Valet av observationsplatser utgick från var vi gjort vår respektive VFU. Skälet till att vi just valde verksamheter där vi själva praktiserat var att pedagogerna och barnen skulle vara vana vid vår närvaro och av den anledningen bete sig så okonstlat som möjligt.

Det bör påpekas att det finns en skillnad i upptagningsområde då det gäller förskolan kontra, de båda grundskoleverksamheterna. Det kan inte uteslutas att flertalet av barnen i den undersökta förskoleverksamheten kommer från en annan bakgrund (både etniskt och socioekonomiskt) än de barnen som går i den undersökta grundskolan. Vi menar dock att denna diskrepans inte hindrar av vi drar slutsatser utifrån vårt fokus på leken. Detta då de läroplaner som berör de verksamheter vi undersökt inte har några skrivelser om att förekomsten av lek i verksamheterna ska vara kopplad till vare sig social eller etnisk bakgrund (Läraryrket 2004:7-31).

Som vi visar på i teoriavsnittet så framstår leken som en ytterst god kunskapsbringare oberoende av etnisk och social bakgrund. Av den anledningen torde ju skillnaden mellan de olika verksamheterna vara tämligen oviktig i studerandet av den pedagogiska leken då man inte kan motivera sitt användande av leken som ett verktyg för kunskapande utifrån barnens olika bakgrund.

För att få en djupare inblick i de bakomliggande tankarna kring de olika verksamheterna intervjuade vi en pedagog från varje verksamhet med undantag från förskolan där vi också genomförde en provintervju med en av lärarna. De tre respondenterna som ingår i studien är alla kvinnor. De har lång erfarenhet i yrket och är alla behöriga lärare. Pedagogerna som jobbade med de yngre barnen, förskola och förskoleklass, har förskollärarkompetens medan läraren som undervisar på lågstadiet är utbildad för detta. Alla respondenter är slumpmässigt utvalda.

### **4.2 Datainsamlingsmetod**

#### **4.2.1 Varför kvalitativ?**

Det är en kvalitativ studie som vi genomfört med våra intervjuer och observationer. En kvalitativ forskningsansats kännetecknas av tolkning och förståelse av resultaten till skillnad från den kvantitativa som syftar till att objektivt mäta och observera (Stukát 2007:31f).

Skälet till att vi valt att arbeta utifrån ett kvalitativt synsätt är att vi ville få en djupare inblick i vad som pågår i de olika verksamheterna och de bakomliggande tankarna kring dessa skeenden. Ett kvalitativt arbetssätt inbjuder till just detta då det material som insamlas i första hand syftar till tolkning snarare än till kvantifiering och sortering (Stukát 2007:31ff).

Det är dock inte helt oproblematiskt att arbeta utifrån en kvalitativ diskurs då den tolkningen man gör utifrån de data som insamlats alltid färgas av en viss subjektivitet. Det går inte att frångå att vi som "forskare" utgår från oss själva då vi tolkar materialet. Av den anledningen kan man inte hävda att det resultat som vi kommer fram till är fri från subjektivitet. Stukat menar att det kvalitativa synsättet fått kritik för just detta då resultatet till stor del speglas av den som gjort undersökningen. Vidare menar han att man dessutom kan ifrågasätta reliabiliteten, dvs. mätningarnas tillförlitlighet i forskning som bygger på ett kvalitativt arbetssätt. Skälet till detta menar Stukat är att man i normalfallet utgår från ett mindre antal observationsobjekt som i gengäld studeras mer ingående än om man arbetar kvantitativt. Detta påverkar enligt honom generaliserbarheten i arbetet (Stukat 2007:31f).

Det som man förlorar i generaliseringar och fasta data vinner man däremot i en djupare förståelse och en mer mångfacetterad bild av det som man vill undersöka. Vår ambition med det här arbetet har aldrig varit att visa upp en så sann och strukturerad bild som det bara går av hur man använder lek i skolan. Vårt mål har hela tiden varit att försöka få en bild av hur barnen möter leken som pedagogiskt verktyg under sina tidiga skolår, samt vilka tankar det finns ute i de olika verksamheterna kring leken och dess roll i verksamheten. För den här typen av undersökning lämpar sig enligt Stukat en kvalitativ ansats väl (Stukat 2007:31f).

#### **4.2.2 Observationer**

De observationer som vi utförde i de olika verksamheterna utgick från frågan: kan vi hitta pedagogisk lek ute i verksamheterna och hur uppstår den? För att få en så djup inblick i dessa frågeställningar som möjligt valde vi att strukturera våra observationer utifrån en metod som Johansson och Svedner kalla kritiska händelser. Denna metod går ut på att man i ett observationsschema identifierar de skeenden som skall observeras och sedan använder löpande observationer för att registrera dem. Metoden är enligt författarna användbar då det som skall observeras är frekvent förekommande och lätt att avgränsa (Johansson & Svedner 2006:58ff).

Den kritiska händelse som vi ytterst utgick från var lek (förekommer frekvent och går enligt oss att identifiera). Vi använde oss av vårt observationsschema (se bilaga1) för att så fort som möjligt kunna göra stödanteckningar kring den observerade leken (vem initierade den, varför initierades den? Hur många deltog, använde man sig av pedagogiska verktyg som tex. playdoolera, hur såg den ut osv.) De stödord som skrevs under fritextavsnittet (se bilaga1) låg sedan till grund för den mer utförliga beskrivning kring de olika lekförloppen som förekommer i det här arbetet.

#### **4.2.3 Intervjuer**

Med de intervjuer som vi genomförde ville vi få en djupare förståelse kring hur pedagogerna i de olika verksamheterna såg på leken och dess möjligheter till lärande. Vi ville också få en inblick i deras förutfattade meningar kring hur frekvent och med vilket syfte leken existerar i grundskolan kontra förskolan.

Det vi eftersträvade var att få så uttömmande svar som möjligt kring dessa frågor och valde på grund av detta att arbeta efter den metod som Johansson och Svedner kallar för den kvalitativa intervjun. Författarna menar att i den kvalitativa intervjun är endast frågeområdena bestämda emedan frågorna kan variera från intervju till intervju. Ett sådant arbetssätt där frågeställningarna anpassas efter respondenten och denne har möjlighet att ta upp allt som den har på hjärtat syftar enligt författarna till mer djuplodande svar kring det som skall undersökas (Johansson, Svedner 2006:42f).

### 4.3 Procedur

Vi började, logiskt nog vårt datainsamlande med att ringa till våra båda respektive VFU-ställen och höra oss för om personalen i de tre olika verksamheterna var intresserade av att vi kom ut och bedrev vår undersökning. Vi kunde med glädje konstatera att samtliga lärare var positivt inställda till idén. Efter detta författade vi brev till de föräldrar vars barn skulle ingå i studien i vilket de informerades om vad studien skulle syfta till och varför vi ville genomföra den. Föräldrarna ombads därefter att returnera brevet med ett svar på om deras barn fick ingå i studien eller ej.

Vi inledde våra observationer med en provomgång i förskoleverksamheten. Skälet till detta var att vi ville få en möjlighet att prova hur väl våra observationsscheman fungerade i verkligheten. Valet av förskolan som provverksamhet grundades på våra förutfattade meningar kring frekvensen av lek i de olika skolformerna. Vi ansåg att det var i den verksamheten som leken var vanligast förekommande och mest ombytlig varvid observationsschemats förmåga att snabbt och relevant registrera de olika lekarna sattes på prov. Vi kunde konstatera att schemat väl uppfyllde de förväntningar som vi haft beslöt vi oss att begagna oss av detta i de observationer som vi skulle fortsätta att göra på förskolan nästkommande dag.

Vi bedrev observationerna tillsammans, detta för att minska risken för hemmablindhet hos oss som observatörer. I och med att vi själva ingått i två av de tre verksamheterna samt att vi har olika inriktningar, en med inriktning mot förskolan och en som skall jobba i grundskolan, såg vi en förestående risk i att vi skulle skönmåla de verksamheter som vi hade en relation till. Dessa farhågor visade sig vara sanna, den blivande förskolläraren såg till exempel all lek i förskolan som pedagogisk och hans observationsscheman var till en början fyllda med indikationer på detta. Efter en lång debatt under den efterföljande genomgången insåg han däremot sin partiskhet och kunde nästföljande dag återkomma med en något mer nykter syn på verksamheten.

Pedagogerna i de olika verksamheterna var endast vagt informerade om syftet med undersökningen, de fick reda på att vi studerade leken, inget annat. Skälet till detta var att vi ville att de skulle bedriva verksamheten så normalt som möjligt och inte frångå sitt vardagliga behandlande av leken.

Observationerna i de tre verksamheterna gick till på följande vis: Vi kom till de olika skolorna utrustade med varsitt tiopack med observationsscheman. Vi hälsade på barnen och deras lärare och försökte smälta in i verksamheten så gott det nu bara gick. Vi befann oss hela tiden mitt i de olika verksamheterna och nedtecknade med hjälp av våra scheman de lekar som vi kom i kontakt med. I förskolan initierades och avslutades lekar i ett högt tempo emedan de lekobservationer som vi gjorde på lågstadiet var mer sporadiska och i majoriteten av fallen knutna till rasten. Observationerna pågick tills vi fyllt våra scheman. Därefter tackade vi för oss och drog oss tillbaka till pedagogen för att gå igenom och diskutera det insamlade materialet.

Intervjuomgången inleddes även den med en försöksomgång. Vi började även här med förskoleverksamheten. Skälet till detta var att de båda lärarna på föräldrakooperativet ställde upp för intervju vilket möjliggjorde för oss att genomföra en provomgång. Som framgår av intervjuavsnittet var huvudsyftet att få en djupare förståelse kring pedagogernas syn på leken. Vi ville därför inte att de skulle svara kortfattat på förtryckta frågor utan att de mer skulle se intervjun som ett tillfälle att utveckla sina tankar kring ämnet. Av det skälet hade vi inga fasta frågor, dock använde vi oss av ett antal stödfrågor (se bilaga 2). Det viktiga för oss var att

dessa skulle fungera som hjälp för att föra diskussionen framåt, inte att de skulle ställas som en uppmuntran till ett oreflekterat svar.

Intervjuerna genomfördes med en respondent i ett avskilt rum. Det var en av oss som intervjuade. I två av fallen, i förskolan och lågstadiet var intervjuaren och respondenten väl förtrogna med varandra. Respondenten i förskoleklassen kände inte intervjuaren sen tidigare, detta hindrade inte att samtalet blev avslappnat och reflekterande. Samtalen spelades sedermera in på bandspelare varvid intervjuaren förärades nöjet att transkribera materialet.

#### **4.4 Databearbetning**

Våra lekobservationer, som i antal uppgick till 60 stycken, bearbetades utifrån de ifyllda formulären. Utifrån dessa scheman diskuterade vi oss fram till om den lek som observerats kunde betecknas som pedagogisk utifrån de kriterier som vi satt upp för sådan lek, det vill säga att leken riktades mot ett lärandeobjekt. Därefter gjorde vi, med hjälp av de stödord som nedtecknats under blankettens fritextavsnitt en utförligare beskrivning av de observerade lekarna. Dessa mer målande skildringar utav lekförloppen utgjorde ett komplement till våra observationsscheman då vi återigen analyserade den insamlade datan med syfte att det skulle ge oss en djupare tolkning av materialet (ser det olika ut i förskolan kontra skolan? Vilka förutsättningar finns för lek osv). Då många lekar liknade varandra valde vi att i arbetet ta med ett antal lekar som vi ansåg vara representativa för våra observationer.

Intervjuerna transkriberades och lästes ingående av oss båda. Det transkriberade materialet analyserades i syfte att få en bild av respondenternas syn på leken och dess möjligheter. Vi ställde sedan våra intervjuer mot de observationer som vi gjort med syftet att få en så klar bild som möjligt över i vilken grad pedagogernas tankar kring leken färgade den verksamhet som de arbetade i. Vi ställde även de olika respondenterna mot varandra för att se om det fanns en diskrepans i deras syn på leken och om denna kunde härröra ur deras bakgrund.

Databearbetningen har gjorts med utgångspunkt från våra frågeställningar och den har sedan tolkats och analyserats utifrån teoretiska perspektiv och tidigare forskning som bedrivits kring ämnet.

#### **4.5 Etik**

Johansson och Svedner skriver i sin bok *Examensarbete i lärarutbildningen* att ett examensarbete måste bygga på respekt för de människor som deltar i de olika undersökningar som ingår i arbetet. För att kunna visa de medverkande den hänsyn som de förtjänar menar författarna att arbetet bör utgå från en forskningsetik som syftar till just detta. De hänvisar till Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet som utarbetat anvisningar för forskningsetik vid samhällsvetenskaplig forskning (Johansson, Svedner 2006:29).

Enlig deras förordningar skall man i ett examensarbete:

- Tillhandhålla de som skall undersökas en rättvisande och begriplig beskrivning av undersökningsmetoder och undersökningens syfte
- Ge deltagarna möjlighet att när som helst ställa frågor om undersökningen och få dessa sanningsenligt besvarade
- De som deltar skall upplysas om att de kan avböja att delta eller avbryta sin medverkan när som helst utan repressalier
- Deltagarna skall vara säkra på att deras anonymitet skyddas

- Om deltagarna är omyndiga skall målsman informeras och tillfrågas om barnens medverkan.

Om examensarbetet präglas av dessa etiska regler visas enligt författarna de personer som berörs av undersökningen vederbörlig respekt vilket ökar deras motivation att konstruktivt delta i undersökningen (Johansson, Svedner 2006:29).

Dessa etiska riktlinjer har självklart legat till grund för det här arbetet. Man kan dock så här i efterhand diskutera hur väl respondenternas anonymitet skyddas i den här uppsatsen. Vi har endast intervjuat en lärare per verksamhet vilket medför att de personer som har insikt i var våra undersökningar ägt rum med lätthet kan peka ut den enskilda pedagogens identitet. Samtliga respondenter är dock informerade om detta dilemma och har givit sin tillåtelse till publicering av materialet trots att det i extremfallet kan avslöja deras identitet.

Som vi påpekade i proceduravsnittet valde vi att inför observationstillfällena ge de berörda lärarna en så vag bild som möjligt om vad det var som vi skulle observera. Detta för att den data som vi hade för avsikt att samla in skulle kontamineras så lite som möjligt. Man kan utifrån de etiska regler som vi beskrivit ovan hävda att vi brustit i avseende att ge de som skulle undersökas en sanningsenlig bild av syftet med undersökningen. Vi var väl medvetna om detta dilemma och informerade därför de berörda lärarna om undersökningens fullständiga syfte då vi genomfört våra observationer. Detta skedde under intervjutillfällena. Det var inte någon av pedagogerna som opponerade sig mot vårt arbetssätt, snarare visade de förståelse för tankarna kring hur en fullständig kunskap om syftet kunde påverka undersökningen.

Samtliga barn som ingick i studien informerades muntligt om vad det var som vi skulle göra. Inget av barnen var negativt till att delta, vi kunde snarare notera det omvända då samtliga barn tyckte att det var ytterst spännande att få vara med i en vetenskaplig studie. I och med att alla barn som ingått i våra observationer är omyndiga har vi bett om tillstånd av deras målsmän. Ett brev (se bilaga 3) skickades ut till barnens föräldrar. Brevet innehöll en kort beskrivning om varför vi var ute och genomförde studien. I brevet uppmanades föräldrarna att ta ställning till om de ville att deras barn skulle ingå i studien. Dokumentet innefattade en svarsdel där målsmännen genom att kryssa i en ruta kunde meddela oss om de ansåg att det var ok eller icke ok att deras barn ingick i studien. Det var endast i två fall där målsman ansåg att vårt undersökande var obefogat. I de fall där tillstånd ej beviljades eller uteblev uteslöts de berörda barnen från våra observationer.

## 5. Resultat

Vi kommer att i det här resultatavsnittet redogöra för våra observationer och intervjuer i de olika verksamheterna. Vi inleder med en beskrivning av de olika verksamheterna, fortsätter sedan med en redogörelse för våra observationer av lek och avslutar med en sammanfattning av våra intervjuer.

Observationsavsnittet har vi valt att dela upp verksamhetsvis för att tydliggöra hur leken tar sig uttryck i respektive verksamhet. I det efterföljande intervjuavsnittet redovisas däremot en sammanställning av pedagogernas tankar kring leken utifrån de samtalsfrågor som låg till grund för våra intervjuer (se bilaga 2). Anledningen till att vi i intervjuavsnittet sammanfattar pedagogernas tankar utifrån våra samtalsfrågor är för att underlätta en jämförelse av pedagogernas olika funderingar kring leken.

### 5.1 De olika verksamheterna

Förskolan som observerades är ett föräldrakooperativ som ligger i de centrala delarna av Göteborg. Här jobbar tre pedagoger i en verksamhet där det finns 18 barn i åldrarna ett till fem år. Förskolan, som är en låg barrackliknande byggnad har tre rum som alla inbjuder till lek. Kooperativet kan också stoltsera med en stor gård där barnen har tillgång till asfalterade gångar, rutschkana, gungor, lekhus, klätterborgar samt ett litet skogsparti.

Förskole- och lågstadieklassen som blev föremål för våra undersökningar är inhysta i samma byggnad. Huset, som är byggd i ett plan och uppenbart är från miljonprogramseran inhyser ytterligare två lågstadieklasser samt ett fritids och ingår som en del av verksamheten i en större grundskola i ett av Göteborgs ytterområden, med elever från nollan till nian.

Förskoleklassen består av 14 barn och två förskollärare. Verksamheten har tillgång till två större rum, ett mindre lärum, dockvå samt en bred korridor som utnyttjas till olika lekteman (för tillfället kan man där besöka en skönhetsalong). Eleverna har tillgång till en stor skolgård som består av asfalt och ett större skogsparti med höga tallar och svårforcerade bergspartier. Barnen delar denna skolgård med de andra verksamheterna som skolbyggnaden inhyser. Byggnaden i sig är placerad i utkanten av skolområdet och skiljd från den övriga verksamheten med hög- och mellanstadie.

Lågstadieklassen, som har sitt klassrum beläget i en av byggnadens kortändor består av femton barn och en pedagog. Till klassen hör även två barn med särskilda behov och deras respektive lärare. Dessa lärare går in i den ordinarie verksamheten i mån av tid, utrymme och typ av verksamhet. Fyra stycken barn som går förberedelseklass ingår i klassen men har sin huvudsakliga undervisning med egen pedagog i en närliggande byggnad. Klassrummet skulle kunna beskrivas som ytterst traditionellt. Barnen sitter i bänkar som är riktade mot den stora vita tavlan som dominerar en av klassrummets väggar. Viss skapande och lekbetonad verksamhet bedrivs två gånger i veckan med fritidspedagogerna som har sin verksamhet i rummet intill. Likt eleverna i förskoleklassen delar barnen gård med de övriga verksamheterna i huset.

## 5.2 Observationer

### 5.2.1 Förskolan

Det första som man slås av är hur frekvent förekommande leken är. Den finns överallt och växlar ständigt, både i karaktär och också i antal deltagare. Den första leken vi stöter på tar sin början i det inre av förskolans två stora lekrum:

*Tre barn springer under glada skrik runt i rummet. De är exalterade och skrattar upphetsat samtidigt som de med hög fart förflyttar sig i rummet. Ibland krockar de, med stolar, väggar och varandra. Leken upphör då ett av barnen krockat med ett bord och slagit sig. Gråtande går han för att få tröst medan de andra barnen vandrar iväg för att hitta på något nytt att göra.*

De båda gossarna som inte skadats under den föregående leken beger sig nu till det så kallade sinnesrummet där en ny aktivitet tar sin början:

*Två barn befinner sig i sinnesrummet i vilket det står orangefärgade madrasser staplade i rummets ena kortända. De båda pojkarna går målmedvetet fram till madrassberget och börjar mödosamt ta sig upp till toppen. Väl uppe hoppar de under glada tillrop ned från den skumgummibeklädda kullen och landar med tydliga dunsar på det gråa lenoliumgolvet. Leken upprepas ett antal gånger och avbryts då pedagogerna deklarerar att det är samling.*

Lekar av det här slaget förekommer hela dagen. De poppar liksom upp som svampar ur jorden och pågår under några intensiva minuter tills något eller några av barnen har skadat sig, deltagarna tröttnat på leken eller om någon pedagog gått in och avbrutit den. Signifikant för dessa lekar var att de saknade tydliga regler, de initierades av barnen och uppmärksammades endast av pedagogerna om något barn skadat sig, eller om leken stör den övriga verksamheten i alltför hög grad.

*Barnen leker en lek de kallar Skatesåpa. Leken är inspirerad av ett tv-program. De använder tunna mattor som skateboardar och gör imaginära trick på dessa. De berömmar varandra för sina trick. Ingen pedagog är närvarande och fångar upp leken. Det hade varit intressant att se på vilket sätt en pedagog hade hanterat en sådan här lek på ett pedagogiskt vis.*

*Fyra barn leker i en av lekstugorna på gården. De leker att de utför hushållssysslor som att laga mat, tvätta och städa. Detta är en sådan typ av lek där barnen låtsas att de är vuxna, "som om". Ingen pedagog är under den här leken närvarande och utforskar vad barnen egentligen vet om hushållssysslor.*

I de lekar som vi redogjort för hittills har pedagogerna varit frånvarande, de har varken initierat leken, deltagit i den eller fångat upp den för diskussion och fördjupande insikter. Hur ser det då ut när pedagogerna är närvarande? Bidrar deras medverkan till att leken blir pedagogisk? Utifrån våra observationer kunde vi se att det i de lekar som lärarna i förskolan engagerar sig i samtliga fall resulterade i att leken fick ett pedagogiskt anslag:

*Alla barn sitter samlade på varsin Ikeainköpt cellplastprick. Deras uppmärksamhet är riktad mot den pedagog som hittills hållit i samingen. Hon undrar om barnen kommer ihåg skattkartan, -Ja! ropar en pojke, varvid han uppmanas berätta om skatten som ligger gömd någonstans på gården. Några av barnen blir väldigt nyfikna och det bestäms att de tillsammans med pedagogerna skall gå ut och se om de kan gräva upp skatten.*

Här initieras leken av en pedagog med syfte att leken skall ligga till grund för lärande (man lär sig vad en karta är osv.). Leken startar under samlingen och fortgår under utomhusvistelsen:

*Höstlöven ligger som en gulröd matta över den frostiga jorden. Tre av barnen har tillsammans med en pedagog utrustat sig med karta, hink och spade och begett sig till ett litet skogsparti som ligger i ena hörnet av gården. De följer under ett livligt diskuterande skattkartan och finner till sist den plats som där skatten borde vara gömd. Grävandet sker under andaktig tystnad, marken är hård av tjälen och det blir pedagogens uppgift att hantera den tunga spaden. Dessvärre hittar de inte skatten, de måste ha gått fel. En ny diskussion kring kartan tar form och de bestämmer sig för att gräva på ett annat ställe. Dock dröjer sig två av barnen kvar vid det gamla hålet, de har grävt av en rot och den inspekteras grundligt. Skatten hittas aldrig och barnen bryter upp för mellanmål.*

Vi fann att pedagogerna endast i undantagsfall var de som initierade lekarna, i de fall som det förekom var det alltid i samband med fasta situationer (samling etc.). Under intervjun menade pedagogen till en början att det på förskolan fanns något som kunde kallas för fri lek det vill säga tillfällen då barnen kunde leka vad de ville. Hon blev dock senare under samtalet mer tveksam om man kunde säga att leken var fri, pedagogerna fanns ju alltid närvarande.

Våra observationer tyder på att det är just i den icke styrda verksamheten på förskolan där förekomsten av den pedagogiska leken är som tätast:

*Ett barn kommer gående över golvet i leksalen. Han drar på en plastversion av Noaks ark efter sig. Då barnet gått några varv i salen sätter han sig ned vid fartyget, plockar av taket på arkens överbyggnad och börjar undersöka vad som finns inne i skrovet. Han är mycket uppslukad av sitt undersökande och plockar upp det ena föremålet efter det andra från fartygets buk. En av pedagogerna frågar om hon får sätta sig bredvid honom, det får hon och tillsammans börjar de nu undersöka de föremål som finns i fartyget. De frågar sig hur många tunnor det finns, hur många personer som får plats i överbyggnaden, var djuren bor osv. leken varar i ca tio minuter varefter barnet sätter på taket till arken och seglar iväg över leksalens imaginära hav.*

Denna typ av uppfångande av lek är ytterst vanligt i verksamheten. Pedagogen befinner sig mitt i verksamheten och glider in och ut i lekar med syftet att få barnen att fundera, reflektera och problematisera. Lärarna kan också fungera som ett medel för att leken skall kunna fortgå:

*En lek eller aktivitet om man så vill, där barnen bygger en egen blomma. Delarna de använder är ett sugrör, papper och en plastpåse. Av pappret klipps det en blomma som träs på sugröret. Sugröret stoppas sen i plastpåsen som fylls med vatten varpå en gummisnodd klämmer fast påsen kring sugröret. Det intressanta med denna lek är att det är ett barn som utvecklat den. Leken fångas även upp av pedagogerna som går igenom blommans beståndsdelar som stjälk, kronblad osv. Ytterligare tål att påpekas att när de andra barnen ber om hjälp att göra en egen blomma hänvisas de till ett barn som redan behärskar detta. Eleven blir mästare och kunskapen sprids mellan barnen under överseende av pedagogen.*

Här hjälper pedagogen med sin större erfarenhet barnen att utveckla leken och blir även en förutsättning för att den kan fortgå genom att tillhandahålla material och nödvändiga finmotoriska färdigheter. I det ovanstående exemplet konstruerade barnen något med hjälp av pedagogen. Det omvända är heller inte ovanligt, där är det pedagogen som på barnens uppmaning konstruerar något som sedan ligger till grund för lärande.



*Tillsammans med en pedagog konstruerar fyra barn pappersflygplan som de sedan kastar från en mindre kulle. Förutom lärandet i att vika pappersflygplan så diskuterar pedagogen med barnen om varför de tror att planen flyger och hur man skulle kunna göra för att göra flygplanen bättre på att flyga. Pedagogen fångar upp barnens intresse och utvidgar det till något mer än att bara kasta flygplan. Intressant med leken är också att den lockar till sig nya barn, medan några av de som varit med från början lämnar leken efter ett tag.*

## **5.2.2 Förskoleklassen**

Vårt första möte med förskoleklassen sker i samband med att barnen och deras två lärare har fredagsmys. De har ätit kakor och pratat om vad de skall göra i helgen. När kakorna är uppätta och diskussionen ebbat ut initierar pedagogerna att antal lekar:

*Två stycken pedagoger tar under lektionstid initiativ till en lek där barnen ska stapla så många ärtpåsar som möjligt på huvudet. Samtidigt spelar de musik. Så länge musiken går måste barnen gå. När musiken tystnar ska de stå stilla. Tappar man påsen åker man ut. Varje gång musiken tystnar lägger barnen på en till påse på huvudet. Första omgången har barnen varsin påse på huvudet. Slutligen har man en överlycklig vinnare.*

*Barnen står uppställda på en stor, rund, röd matta som är utlagd framför den vita tavlan som täcker en av kortväggarna. Alla är mycket koncentrerade och när en av de båda pedagogerna startar den silverfärgade bandspelaren som står uppställd på en hylla börjar de dansa till tonerna av en Zlatanhyllning. Plötsligt stängs musiken av och alla barnen skyndar sig att så snabbt som möjligt sätta sig på mattan. Den som är sist ned blir utplockad av domaren (den andra pedagogen) och får gå och sätta sig på en annan matta en bit bort i rummet. Leken pågår under stor koncentration och glada hejarop tills endast en står kvar.*

Vi slås i våra observationer av den lekfullhet som pedagogerna bemöter barnen med, denna inställning genomsyrar allt som de företar sig:

*”Kan ni ställa upp er i led innan jag räknat till tio?” Pedagogerna tittar frågande på barnen som kommit ut på gården, redo för att gå till bamba. ”Ja” skriker barnen unisont och läraren vänder sig med ryggen mot barnen och börjar räkna, en, två, tre... då hon kommit till tio vänder hon sig om och kan konstatera att barnen står uppställda i ett någorlunda rakt led, de ser ytterst stolta ut och en flicka menar att de skulle hinna ställa upp sig innan hon räknat till tre. ”Tror ni verkligen det?” undrar pedagogerna, det menar barnen att de gör och proceduren upprepas. Tyvärr lyckas inte barnen lika bra den här gången och de bestämmer tillsammans med pedagogerna att de skall göra ett nytt försök och räkna lite längre. Denna gång går det alldeles utmärkt och hela troppen traskar iväg mot den hägrande kalopsen.*

*Det är svårt att få plats att gå på golvet i ett av rummen på förskoleklassavdelningen. Detta beror på att ett system av räls och broar växt fram under de senaste tio minuterna. Ansvariga för detta bygge är två pojkar som frenetiskt bär och sammanfogar detta järnvägssystem. Det är redan flera tågset ute på banvallen och pojkarna är inne i en livlig diskussion kring diverse bygg- och logistikfrågor. En av lärarna kommer in i rummet. Hon beundrar det framväxande transportsystemet och frågar nyfiket om antalet kurvor, vagnar, lok etc. Barnen svarar och en diskussion kommer till stånd kring tågbanabyggandets vedermödor. Efter en stunds diskuterande går fröken därifrån för att diskutera med några andra barn varvid byggandet av tågssystemet tar ny fart.*

Precis som i förskolan är pedagogerna alltid närvarande och kan användas som verktyg och kunskapsförmedlare i lekar som kört fast:

*Tre barn kommer in i den mindre av förskolans två lektionssalar. Ett av barnen, en pojke bär på ett rött- och grönfärgat plastkors. Det sitter en pinne fastsatt i varje hörn på korset samt en i mitten av konstruktionen. Under varje pinne finns en sifferkombination skriven, mittenpinnen föräras med det högsta talet (50) medan ytterpinnarna endast kan uppvisa talet tio. Syftet med plastkorset är att man skall kasta ringar mot det och få dessa att fastna på pinnarna varvid kastaren föräras med det antal poäng som siffrorna på korset anger.*

*Barnen står nu inför ett dilemma, de vet inte hur mycket poäng en av gossarna skrapat ihop, tiotalen är lätta men gossen har lyckats pricka mittenpinnen. En av lärarna hjälper gossarna att räkna och efter en stunds diskuterande återvänder de till hallen där spelet fortsätter.*

Till skillnad från förskolan finns det i förskoleklassen raster, där lärarna antar rollen som rastvakter. Under dessa tillfällen fortgick majoriteten av lekarna utan inblandning av pedagogerna:

*Förskoleklassbarnen delar skolgård med tre lågstadielklasser. Gården, som löper längs med hela skolbyggnaden startar med en asfaltsplan där man kan spela fotboll, basket osv. Denna övergår sedan i ett stort kuperat skogsparti. I början av detta skogsparti har man byggt en klätterställning utav stockar och grenar. Två barn klättrar och balanserar i denna, de utmanar varandra under glad rop och skratt. Leken varar i ca fem minuter och när de båda barnen tycker att de balanserat färdigt går de ned på asfaltsplanen för att kicka boll.*

*Det har regnat kraftigt hela natten och den asfaltsbelagda skolgården är full av vattenpölar. Tre flickor turas om att med en piassavakvast fösa vatten från mindre pölar till en stor sådan som ligger likt en liten insjö belägen vid ett bollplank. Då leken avstannar efter ca femton minuter kan flickorna stolt konstatera att de föst ihop vatten till en smärre ocean. De går nöjda därifrån småpratande med varandra.*

Lärarna fanns närvarande på gården men utan att lägga sig i eller fånga upp de olika lekarna som pågick. Lärarna var dock behjälpliga då det gällde att förse barnen med föremål som genom lek främjar lärande:

*Det är rast, fyra barn kommer gående över den asfalterade skolgården. De hukar i snålblåsten där de går med bestämda steg mot en liten sandplätt som ligger utslängd i skuggan av en liten stenkulle. En av pojkarna håller krampaktigt i handtaget på en väska innehållande ett bocciaspel. De ställer sig vid ena ändan av sandplanen, plockar upp kloten och fördelar dem emellan sig. Ett av barnen plockar upp den lilla bollen, den röda och kastar ut den. Spelet tar sedan fart och pojkarna gör sitt bästa att komma närmast den lilla bollen med sina klot. Då de kastat ut alla kloten utses vinnaren efter sedvanlig mätning. Segraren tar sedan triumferande upp det lilla röda klotet, kastar ut det och spelet är åter igång.*

### **5.2.3 Lågstadiet**

När vi möter skolklassen, år 2, så är det så att den ordinarie klassläraren är sjuk och de har en vikarie. Vikarien är dock välbekant med barnen och vice versa då vikarien har fast tjänst som specialpedagog och ofta deltar i undervisningen i klassen samt syns på rasterna. Vikarien är precis som den ordinarie pedagogen en erfaren lärare.

*Lektionen börjar med att barnen läser i sina bänkböcker. Efter ett tag slutar de med det och ska istället arbeta med en mer formell svenskundervisning. Undervisningen utgår från en lärobok i ämnet. Pedagogen har boken medan barnen ännu inte har tagit upp sina ur bänkarna. Boken är utformad på det sättet att det finns ett tema på varje uppslag. Det är*

*också ett visst antal fasta ord som man arbetar med på varje uppslag. Dagens tema är skola. Pedagogen ber barnen att gissa ord som de associerar med skolan, när de svarar rätt får de gå fram och skriva ordet på tavlan. Pedagogen hjälper dem att stava rätt och förklarar varför stavningen är just så. Ett av barnen gissar på ordet leka vilket inte är ett av orden. Pedagogen påpekar att lek hör rasten till. När gissningsleken är över så arbetar barnen självständigt i sina egna böcker.*

Intressant med det här exemplet är att man faktiskt ägnar sig åt en lek under lektionstiden. Ändå påpekar pedagogen att leken är något som hör rasten till.

*King-Out är en klassisk rastlek och den går till så att en kvadrat är uppdelad i fyra rutor. I varje ruta står en deltagare. Man använder en boll som man studsar i en ruta tillhörande en motståndare som försöker göra detsamma. Lyckas man inte ta bollen så åker man ut och en ny deltagare från en kö går in i leken. Leken genomförs under gediget engagemang och barnen leker utan någon vuxen närvarande.*

*Två av barnen plockar fram ett kubbspel och börjar ställa upp pjäserna. De två börjar spela. Fler barn ansluter till leken och deltar. Ingen pedagog är närvarande utan barnen leker på ett bra sätt och får sköta sig själva.*

Leken skiljer sig till det yttre från King-Out men innehåller många liknande faktorer. Det finns regler som barnen måste förhålla sig till och det finns stor mängd kommunikation. Precis som King-Out övar kubbspelandet upp fysiska färdigheter.

*En pedagog samlar ihop ett antal barn och ber dem ställa sig mot väggen. Därefter får varje barn berätta vilken lek de vill leka. När alla fått vädra sin åsikt i frågan håller pedagogen i en omröstning om vilken lek som ska lekas. När omröstningen är genomförd följer pedagogen med barnen upp i skogen där denne iscensätter den valda leken nämligen en form av dunkgömma.*

Pedagogen initierar leken och fullföljer sedan genom att hålla i leken. Pedagogen är den drivande kraften för att leken ska uppstå och fortlöpa.

*En grupp om fem barn springer runt på skolgården. De skrattar, tjoar och tjimmar. De tycker uppenbart att det de gör är väldigt kul. Det finns till synes ingen större mening eller något direkt syfte med leken mer än att just springa omkring.*

Barnen uppskattar uppenbart den ovan beskrivna leken, men den verkar inte syfta till något mer än att just roa dem.

*Två flickor leker med en vagn. Den ena flickan drar den andra i en vagn. De ler och verkar uppskatta sin aktivitet. Aktiviteten i sig verkar vara utan mål och efter ungefär fem minuters dragande upphör aktiviteten.*

Aktiviteten är uppkommen ur de artefakter som finns i barnens miljö. En någorlunda plan och asfalterad yta samt en vagn har givit barnen förutsättningarna åt att ägna sig åt just de gör. Utan dessa förutsättningar hade inte leken varit densamma och den lek de ägnat sig åt, om de ägnat sig åt en lek, hade kanske varit av helt väsensskild karaktär.

*En pojke cyklar själv omkring på en trehjuling. I handen håller han en pinne och tittar sig omkring med en ganska frånvarande och drömmande blick. Det här cyklandet ägnar han sig åt i princip hela rasten och varken andra barn eller pedagoger lägger sig i hans förhållande.*

## 5.3 Intervjuer

### Kan du beskriva vad lek är för dig?

När det kommer till hur pedagogerna definierar leken menar förskolläraren att denne har svårt att klart och definiera vad som är att betrakta som lek. Hon menar att leken är allt och genomsyrar hela verksamheten. Leken är för henne ett sätt som barnen använder för att bearbeta tankar och känslor. Den ger även möjligheter att pröva olika saker, leken ger till exempel möjlighet att testa hur det är att vara brandman eller polis.

Enligt förskoleklassens pedagog förknippas leken med att vara ett tillstånd som barnen befinner sig i. Hon anser att barnen behöver leka. I leken bearbetar man enligt henne händelser som man varit med om, leken stimulerar fantasin och kanaliserar energi. Hon pekar mycket på sambandet mellan lek och fysisk aktivitet.

Grundskolläraren associerar direkt leken med något som är kul och lustfyllt. Hon menar också att leken bör inneha någon form av regler eller innehåll att förhålla sig till för deltagarna. Utan detta riskerar leken att enbart resultera i vad hon betecknar som flams. Vidare menar hon att lek kan vara väldigt mycket till sin utformning, till exempel nämner hon ramsor och olika typer av spel.

### Var och hur förekommer lek i din verksamhet?

Förskolläraren menar att leken ständigt är närvarande i verksamheten. Hennes egen ambition är att barnen ska få hänge sig åt sina lekar. Dessa lekar ligger sedan till grund för lärande genom att pedagogerna uppmärksammar dessa genom samtal eller deltagande. I slutet av intervjun börjar hon ifrågasätta varför man inte leker då man lär sig viktiga saker, med detta syftar hon på skolrelaterade ämnen. När dessa ämnen förekommer i verksamheten tenderar det till att bli mer planerad verksamhet och mindre lek. Enligt henne sitter det förhållningssättet i ryggmärgen och när hon börjar tänka på det ställer hon sig frågande till varför inte leken är en ledstjärna även i den planerade verksamheten.

Leken används enligt läraren i förskoleklassen som ett pedagogiskt verktyg under lektionstiden i förskoleklassen, dock tar den mindre utrymme ju närmare barnen kommer sin skolstart. Leken menar hon används framförallt i syfte att stärka barnens självkänsla, koordination och förmåga att delta i ett socialt sammanhang som bland annat innebär att kunna ta till sig instruktioner. Hon menar att rasten framförallt är ett tillfälle för lek, men då helst utan inblandning av pedagoger. Detta för att barnen ska vänja sig vid skolans rutiner där man tydligt särskiljer lektion från rast. Hon anser att den viktigaste uppgiften för pedagogerna i förskoleklassen just är att förbereda barnen på en framtida skolgång. Detta kräver enligt henne en viss mognad, man ska till exempel kunna sitta still, lyssna när andra pratar etc.

Läraren i lågstadiet ser att leken främst tar plats under rasten, men hon pekar också på lekens självklara plats under idrottslektionerna. Även under de tillfällen som man ägnar sig åt estetiskt inriktade ämnen anser hon att leken ges mer utrymme än under övrig undervisning. Leken som sker under rasten ses i första hand vara till för att leka av sig och att barnen genom att ingå i sociala sammanhang övar sina sociala färdigheter. Under lektionstid är leken i normalfallet frånvarande då leken associeras med rast och lektionen med kunskapande.

### **Vad tänker du om man delar in leken, i lek för rekreation (fri lek) och så kallad pedagogisk lek, det vill säga, lek som syftar till lärande?**

Förskolläraren har svårt att se en sådan indelning då hon menar att man alltid lär sig när man leker. I hennes verksamhet kan man inte påstå att leken är fri eller inte då den pågår hela tiden. Pedagogerna interagerar i lekarna i den utsträckning som de finner det praktiskt möjligt.

Läraren i förskoleklassen tycker att beskrivningen stämmer bra överens med hur hon uppfattar att leken bör användas i verksamheten. Hon menar att den lek som sker på rasterna just är av rekreationell art medan de lekar som sker på lektionstid är av en pedagogisk karaktär då de syftar mot ett riktat lärande.

Läraren i skolklassen menar att man alltid lär sig genom leken, dock säger hon att det inte är fel att se den lek som sker under rasten som rekreation. Hon poängterar att bara för att leken saknar ett pedagogiskt syfte behöver det inte betyda att den saknar innehåll och lärande.

### **Har den tudelningen relevans för din verksamhet? Varför/Varför inte?**

Förskolläraren menar att leken alltid i hennes verksamhet syftar till lärande. Man leker inte för att göra av med energi, man leker för att det är kul och därigenom skaffar man sig erfarenheter som bidrar till lärande.

I förskoleklassen menar läraren att man använder leken dels som rekreation, barnen behöver enligt henne få rasa av sig under rasten. De kan inte sitta still hela dagarna då de inte är mogna för det. Däremot menar hon bedriver de lekinriktad undervisning under lektionstid.

Läraren i skolan menar att leken i första hand hör rasten till och därför kan betraktas som rekreation. Hon är inte främmande för en koppling till leken som ett riktat pedagogiskt verktyg. Samtidigt menar hon att den egna kompetensen kring att tillämpa leken som ett läroverktyg inte är tillräcklig. Av den anledningen ser hon att leken blir förpassad till rasten samt särskilda lektionstillfällen, till exempel idrotten.

### **Kan du beskriva din syn på leken i förskola/förskoleklass/och skola?**

Förskolläraren är av uppfattningen att förskolepedagogiken präglas av lek. I den verksamhet som hon bedriver kommer leken i första rummet, hon tror att detta förhållningssätt är signifikant för de flesta förskolor. Hon är rädd för, men hoppas att hon har fel, att förskoleklassverksamheten i många fall är en skola för sexåringar. Skolan för henne är här synonymt med en verksamhet som förmedlar kunskap till barnen genom traditionell undervisning och där leken är förpassad till rasten och roliga timmen. Förskolläraren är av den övertygelsen att hennes förutfattade meningar inte är unika och att dessa präglar de olika verksamheterna.

Läraren i förskoleklassen antar att förskoleverksamheten är den verksamhet där leken ges störst utrymme. Hon är noga med att poängtera att hon och hennes kollega har fått kämpa för den lekinriktade pedagogik som de själva tillämpar. Hon tror att många förskoleklasser leker i betydligt mindre utsträckning än vad fallet är i den egna förskoleklassen. Risken är, menar hon, att verksamheten i alltför stor utsträckning försöker att efterlikna skolan, där kunskapsförmedling enligt henne får företräde framför ett lekinriktat lärande.

Lågstadieläraren är av övertygelsen att leken generellt ges mindre plats i verksamheterna ju äldre barnen blir. Hon menar att det är flera faktorer som påverkar vilken plats som leken ges

i respektive verksamhet. Hon jämför miljöerna i skolan kontra dem i förskolan och förskoleklassen som hon menar i regel är mer öppna och därmed i större utsträckning uppmanar till lek. Klassrummets utformning i skolan ger ett begränsat utrymme till fysiska lekar menar hon. En ytterliggare aspekt hon väljer att lyfta fram är att det kan vara svårt att motivera att man leker i skolan för somliga föräldrar. Det beroende på att en del föräldrar associerar skolan med lärande och lärande sker inte genom sådant som är kul utan genom hårt arbete.

## 6. Analys

Mot bakgrund av observationerna, intervjuerna och den teoretiska litteraturen har vi genererat en del frågor som här diskuteras närmare. Arbetet har rört sig genom lekens brokiga landskap. Där har vi stött på skilda uppfattningar om just fenomenet lek, både definitionsmässigt och funktionellt.

Det har visat sig svårt att ge en heltäckande beskrivning om vad lek är för något, lek kan vara allt eller inget. Vi har i det här arbetet utgått från att leken är ett förhållningssätt det är bara den som leker som vet att den gör det. Den lekande förmedlar till sin omvärld att denne leker med hjälp av subtila eller metakommunikativa signaler (Hangaard Rasmussen 1993:44f).

Leken har många egenskaper som kan användas i lärosammanhang. Lekens ”som om”-karaktär gör att det man leker inte är på riktigt och man kan därför pröva svåra saker utan att vara rädd för att misslyckas då man ju bara leker (Knutsdotter Olofsson 2002:14). Leken i sig ger erfarenheter som man sedan kan plocka upp och utveckla med hjälp av metakognitiva dialoger som ämnar till reflektion och en utveckling av det egna lärandet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003:113ff).

Vi menar att den miljö som barnen kommer i kontakt med, både fysiskt och psykiskt, har betydelse för hur leken utvecklas. Björklid anser att den fysiska miljön bildar en ram för vilka aktiviteter som är genomförbara för barnen, detta oavsett vilka verksamheter det rör sig om barnen (Björklid 2005:169-174). Johansson menar att en verksamhet som präglas av acceptans, uppmuntran och närvaro i barnens värld skapar fler tillfällen för lek och reflektion än andra verksamheter (Johansson 2005:46-76). Möter barnen en fysisk miljö och en atmosfär som uppmanar till lek finner vi det troligt att de kommer att leka.

Barnen kommer under sin skolgång även att möta en mängd pedagogiska artefakter, som till exempel böcker. Vi menar att mötet med dessa artefakter likt miljön och atmosfären bidrar till hur leken utvecklas.

Vi har gått ut och observerat tre olika verksamheter, förskola, förskoleklass och lågstadium för att titta på hur leken används som ett pedagogiskt verktyg i verksamheterna. Studien har utförts utifrån förekomsten av vad vi kallar pedagogisk lek vilket vi menar är lek med ett medvetet syfte mot lärande. Vi har även genomfört intervjuer med pedagoger som arbetar i dessa verksamheter med syfte att få en så bred bild som möjligt av deras syn på lekens roll som kunskapsbringare.

I skolan och förskoleklassen observerade vi lek som var fri och framförallt förekom på rasten. Rasten har varit ett återkommande inslag både i skolklassen och i förskoleklassen. Den syftar till att låta barnen vistas utomhus och bedriva de aktiviteter de önskar med vissa restriktioner angående våldsanvändning och yta att röra sig inom till exempel. Det finns i regel pedagoger närvarande men de är under rasten sällan direkt inblandade i barnens lek. Under rasten får barnen själva i stor utsträckning skapa och styra sina lekar.

Den fria leken förekommer också frekvent i förskolan, då inte bara under utomhusaktiviteten utan under hela den tid då barnen befinner sig i förskolan. Skillnaden mellan förskolan och de övriga verksamheterna är att pedagogerna ständigt är närvarande och fångar upp de olika lekarna med jämna mellanrum. Pedagogerna får på det här sättet en möjlighet att skapa tillfällen för lärande. Detta genom att barnen metakognitivt utmanas att tänka och reflektera kring vad som händer i leken. På samma sätt tas leken upp i förskoleklassen men då endast under lektionstid. Rasten är som vi tidigare påpekat ”fri” och där sker till skillnad från i

förskolan ingen inblandning av pedagogerna. Utifrån de intervjuer som vi gjort kan vi dra slutsatsen att detta beror på att man vill fasa in barnen i en mer skollik miljö.

Vi fann även att verksamheterna innehöll vad man kan beteckna som styrd lek. Den styrda leken kan förvisso vara initierad av ett eller flera barn, men här interagerar pedagogen i en sådan utsträckning att denne styr leken i en av pedagogen definierad och önskad riktning. Det är inte ovanligt att pedagogen enbart interagerar i leken. Pedagogen kan också vara initiativtagare till leken. Den här formen av lek har vi observerat både inomhus och utomhus såväl som i samtliga verksamheter, men framförallt inom förskolan där den styrda leken snarast är synonym med deras arbetssätt. Även om den styrda leken alltid i någon mening är styrd av pedagogen behöver den inte nödvändigtvis ha ett pedagogiskt syfte, även om så ofta är fallet.

Då man observerar de olika verksamheterna blir det som vi ser det tydligt att förekomsten av lek drastiskt minskar ju högre upp i utbildningshierarkin man kommer. Leken är ständigt närvarande i förskolan, den finns överallt och pedagogerna hoppar smidigt in och ut ur olika lekar och hjälper genom metakognitiva dialoger därmed barnen att öka sina kunskaper.

I förskoleklassen användes leken som ett pedagogiskt verktyg endast under lektionerna och inte på rasterna. Vi kunde dock notera att pedagogerna under dessa lektioner utnyttjade lekens pedagogiska fördelar i större utsträckning än vad man gjorde i förskolan. Man var mer inriktad på läroobjektet i förskoleklassen och vi fann att man använde sig av styrda lekar för att öka barnens faktakunskaper (information, regler, konventioner etc.), dock var detta inget som den intervjuade pedagogen reflekterade över.

Vi fann att ett av skälen till att leken användes som ett didaktiskt verktyg i större utsträckning i förskoleklassen än i förskolan var att barnen i förskoleklassen hade förmågan att leka under längre tid och med större koncentration än barnen i förskolan. Detta gav pedagogerna större möjligheter att följa upp de olika lekarna samt att starta upp mer tids- och koncentrationskrävande lekar med fokus på lärande.

Förskoleklassen var även intressant utifrån det faktum att man ville använda sig av mer lek än vad man de facto gjorde. Skälet till att de hölls tillbaka rent lekpedagogiskt var att de ville att barnen skulle fasa in i skolan där leken endast sker på rasten. I lågstadiet hör leken rasten till och accepteras under lektionstid endast i undantagsfall (roliga timmen etc.) i själva undervisningen. Vi kunde under en svensklektion i lågstadiet observera att pedagogen använde sig av en form av gissningslek. Under gissningsleken uppstår det en situation där lek kommer på tal och pedagogen menar att lek ägnar man sig åt på rasten och inte i själva skolan. Detta trots att uttalandet faktiskt uppstår under en lek på en lektion. Det verkar finnas en misstro mot leken som en seriös skapare av ”viktig” kunskap.

Den ”viktiga” kunskapen får i detta sammanhang ses som vad Gustavsson klassificerar som fakta och förståelsekunskap (Gustavsson 2002:23f). Det är dessa kunskaper som förknippas med skolan. Intressant att påpeka är att det verkar råda en samsyn mellan pedagogerna oavsett verksamhet kring vilka kunskaper som är ämnade att lära sig genom leken. I förskoleklassen leker man mindre ju närmare man skolålder man kommer.

I början av sin skolgång i förskoleklassen ligger fokus främst på vad Sommer kallar samvarokompetenser samt det Gustavsson definierar som förtrogenhetskunskap. Med samvarokompetenser menar Sommer individens förmåga att ingå i förhållanden med andra, ta hänsyn till dem och samtidigt prägla sociala situationer. Förtrogenhetskunskap menar Gustavsson är bakgrundkunskap eller kunskapens tysta dimension som är förenad med



sinneliga upplevelser och kommer till uttryck i bedömningar (Sommer 1997:68-93; Gustavsson 2002:23f). Dessa kompetenser ses av pedagogerna som lämpliga att läras genom lek. Det är på sin plats att observationerna visade att det bedrivs lekinriktad undervisning som syftar till faktakunskaper i förskoleklassen men att den intervjuade pedagogen inte reflekterade över detta, i varje fall inte vid själva intervjutillfället.

Vår intervjuade förskolepedagog första association angående leken och lärandet är inte skolämnen, utan just det fysiska och sociala utvecklandet. Efter en stunds funderande tillstår pedagogen att denne när de ägnar sig åt ”viktiga” ämnen förskjuter sitt pedagogiska förhållningssätt från det lekinriktade mot det mer traditionella förmedlingspedagogiska tillvägagångssättet. Hon menar att hennes syn på kunskapande sitter i ryggmärgen. Per automatik intar hon en mer traditionellt skollik pedagogisk hållning då hon ägnar sig åt att lära ut fakta och förståelsekunskaper. Den intervjuade pedagogen i förskoleklassen ansåg att barnen fick för lite lek, men menade att det var nödvändigt för att förbereda barnen för skolgång. I vilken utsträckning som leken används som lärandeverktyg verkar snarare bero på vilken typ av kunskapsområde som undervisningen fokuserar på än i vilken verksamhet barnen befinner sig.

Färdighets- och förtroendekunskaper verkar vara de kunskapstyper som leken främst används som utvecklare av medan en pedagogik där man i stor utsträckning förmedlar information verkar tillämpas när syftet är att ägna sig åt fakta och förståelsekunskap.

Som det visat sig i samtliga intervjuer vi genomfört så delar de olika pedagogerna uppfattningen om att leken ges större plats ju yngre barnen är. Det förefaller logiskt då undervisningen tenderar att rikta in sig på mer fakta och förståelseinriktad kunskap ju äldre barnen blir. Det förekommer också tankar om att leken i de yngre åldrarna är mer accepterad som arbetssätt av föräldrar, och den styrning som finns i form av läroplaner lägger även den större vikt vid leken i Lpfö98 än i Lpo94 (Läraryrket 2004:7-33). Leken ses också främst, utöver sitt rent rekreationella syfte, i pedagogisk mening som ett verktyg för att öva sociala regler, motorik och muskelstyrka. Leken som verktyg för kunskapande i skolämnen ses inte som lika självklar.

I förskolan sker ett visst övergivande av leken när man ska ägna sig åt ”viktig” kunskapande; i skolan är leken hänvisad till rasten. Pedagogerna har en föreställning om att leken förekommer mindre i verksamheterna ju äldre barnen blir. Den föreställningen verkar det finnas ett visst stöd för utifrån våra observationer. I synnerhet visar våra observationer att det verkar vara så att den fria leken ges större utrymme ju äldre barnen blir. Vedeler menar att barnen ju äldre de blir också bör ges allt större utrymme för att leka utan inblandning av vuxna samtidigt som de yngre barnen anses vara i större behov av vuxeninblandning (Knuttdotter Olofsson 2002:98ff). Det synsättet stämmer väl överens med hur barnens lek i de olika verksamheterna behandlas.

En ytterligare aspekt som framkom under våra intervjuer var att pedagoger även kan känna att det är svårt att motivera och förklara för många föräldrar varför man ska leka i skolan, många föräldrar antas förknippa skolan med nytta mot bakgrunden att lek är nöje, arbete är nytta. Konsekvensen med ett sådant resonemang mynnar ut i att skolan innebär att barnen ska arbeta, inte leka. Sist men inte minst tar läroplanerna en ganska tydlig ställning i frågan om lekens plats i barnens värld. Att leken ges mindre plats i skolan och även de tillfällen som är associerade med skolans kunskaper även i förskolan kan i detta ljus ses som en självklar konsekvens.

Det är inte bara den pedagogiska atmosfären som skiljer skolan från de båda övriga verksamheterna. Även den fysiska miljön och de pedagogiska artefakter som barnen möter under dagen skiljer sig åt. Förskolan och förskoleklassens lokaler inbjuder till lek med sina lekrum fulla med leksaker som i mångt och mycket kan betraktas som pedagogiska artefakter. Atmosfären som barnen möter i dessa verksamheter är även den präglad av en inbjudan till lek. Detta ligger i linje med läroplanens intentioner att förskolans personal skall verka för en god lekmiljö.

Den lektionssal som de skolbarn som vi observerat vistas inbjuder mer till förmedling av kunskap än lek. Bänkarna står i raka rader riktade mot den vita tavlan där läraren huserar. Barnen sitter tysta under lektionen och uppmanas räcka upp sina händer då de har något att säga. Den pedagogiska atmosfär som präglar skolsalen är mer inriktad på disciplin och att barnen skall få tid och lugn att ta in den kunskap som läraren förmedlar. Blir det för stöjigt och lekbetonat återställer läraren ordningen med tillrättavisningar. De pedagogiska artefakter som barnen möter är mer av det slaget som riktar sig mot lärande snarare än lek (tex. böcker etc.) Man bör påpeka att man i läroplanen för skolan Lpo94 menar att skolan skall tillhandahålla en god miljö för utveckling och lärande. Till skillnad från Lpfö98 står här inga skrivningar om att miljön skall stimulera leken (Läraryrket 2004:7-33). Man kan därav, om man nu anser att det är en god miljö för lärande som bedrivs i klassrummet motivera utformningen av lektionssalen utifrån läroplanen.

## 7. Sammanfattning och slutdiskussion

Det här arbetet kretsar kring tre frågeställningar och vi har för avsikt att så här inledningsvis behandla dessa i denna diskussionsdel.

- Använder pedagoger leken för att främja barns lärande i förskolan, förskoleklass och lågstadium? I så fall hur?

Vi fann att leken användes i alla verksamheter som pedagogiskt verktyg dock i olika utsträckning och med olika ansatser. I skolan används leken framförallt som ett sätt för barnen under rasten att få vila mellan lektionstillfällen. Det blir tydligt att man låter barnen vara i fred under rasterna och ger dem på det sättet en respekt från skolans teoretiska lärotillfällen. I förskoleklassen användes leken ytterst effektivt under lektionstid men man begagnade ett mer skollikt arbetssätt under rasterna då barnen på det stora hela lämnades ifred. De två terminer som barnen tillbringar i förskoleklassen går från att vara en mer lekinriktad verksamhet till en verksamhet som ställer högre krav på eleverna. Det huvudsakliga syftet med verksamheten är att barnen skall fasas in i skolverksamheten inte att de skall förvärva faktakunskaper. I förskolan leker man hela tiden, här finns inga raster och leken, även om den är fri uppmärksammas i mån av tid av pedagogerna. Målet med verksamheten är även här riktad mot mer sociala färdigheter än faktakunskaper. Förskolan och förskoleklassen inbjuder till lek genom dess pedagogiska atmosfär fysiska miljö samt pedagogiska artefakter i klart högre grad än vad skolan gör. Man kan finna stöd i skillnaderna i mental och fysisk atmosfär mellan verksamheterna utifrån de båda läroplanerna som vi tidigare påpekat kan en del av förklaringen stå i respektive läroplans skrivningar.

- Hur ser pedagogerna på lekens roll i verksamheten?

Det råder en samsyn bland pedagogerna då det gäller synen på lekens roll för lärande. Självkännedom, kroppskontroll och samvarokompetenser är kunskaper som man menar med fördel övas på ett lekfullt sätt. Så kallade viktiga kunskaper som skriva, läsa och räkna verkar betraktas för viktiga för att lekas fram. Pedagogerna i förskolan var den enda som egentligen gjorde en reflektion kring detta. Hon menade att denna föreställning satt i ryggmärken och var svår att frigöra sig från. En slutsats är att förhållandet mellan lek och kunskap, eller lek och lärande om man så vill, är uppenbart inte helt given i verksamheterna. Samtliga pedagoger framhöll vikten av att barnen skulle få leka, men menade samtidigt att det var svårt att motivera lek som en metod för faktainläring. Som tidigare påvisats är leken framförallt förknippad med vissa specifika kunskaper, i första hand sådana som rör fysisk utveckling och sociala spelregler.

- Vilken syn på lek och lärande bär pedagogerna?

Som vi tidigare påpekat anser samtliga lärare att det är viktigt att barnen leker. De menar att barnen genom leken får möjlighet att bearbeta det de varit med om och att de när de leker kan utforska världen och vidga sitt kunnande. Det fanns dock en skillnad i hur de olika pedagogerna såg på hur lärande skall bedrivas. Vi kunde notera att pedagogerna i förskolan och förskoleklassen var mer intresserade av de mellanmänniska mötena och att deras pedagogik i stor utsträckning syftade till att möta barnen i deras utvecklingszon. Pedagogerna i förskoleklassen uttryckte även tankar kring mognad och barns olika stadier vilket vi menar tyder på att hon även influeras av konstruktivismen. Pedagogerna som arbetade i lågstadiet uttryckte tankar som mer kan kopplas till den behavioristiska synen på lärande.

Vi tror att leken alltid har ett värde för den som leker, oavsett om den i första hand skall ses som ett mål i sig eller som ett medel för lärande. Det är dock ingen anledning till att inte utnyttja leken och göra den än mer kunskapsbärande än vad den initialt är. På det sättet skiljer sig inte leken från någon annan undervisningsform, finns det ett tillfälle att utveckla en händelse eller en aktivitet bör det givetvis tas tillvara på oavsett om man leker eller bedriver katederundervisning. Däremot kan det tänkas att om man betraktar leken som otillräcklig för att tillägna barnen ”viktig” kunskap så kommer den också att förbli otillräcklig för det ändamålet. Då delar man inte den syn som vi har på leken, eftersom man måste mena att leken som fenomen består av ett antal kriterier som hindrar barnets förmåga att ta till sig erfarenheter och bearbeta dem på ett sätt som är kunskapande. Om man istället betraktar leken som en form av aktivitet som alltid har den fördelen att den är förknippad med något lustfyllt så ser man att det inte finns någon begränsning i det innehåll som leken kan rymma, leken är förhållningssättet, inte handlingen. Således kan det från vår utgångspunkt inte heller i leken finnas några hinder angående vilka kunskaper som skulle vara tillgängliga genom leken.

Det finns mycket i tidigare forskning som talar för att leken som undervisningsform utvidgar barnens erfarenhetsmöjligheter. Det är i så fall som vi ser det, pedagogens roll att tillhandahålla erfarenheter samt att fånga upp erfarenheterna för att göra dem begripliga för barnen. Samtidigt finns risken att ett alltför ambitiöst riktande från pedagogen kan övergå till en styrning av leken, med konsekvensen att erfarenhetsmöjligheterna begränsas. I värsta fall kan styrningen resultera i att lekens möjlighet till erfärande hamnar i nivå med en lärobok av sämre kvalitet. I de utgångspunkter vi pläderar för här lokaliserar lekens styrka inte i genomförandet utan i dess innehåll, vilket gör det pedagogiskt ofördelaktigt att genom pedagogens inblandning begränsa utrymmet för innehåll genom att i alltför hög utsträckning styra lekens utformning.

Även om leken kan användas som pedagogiskt verktyg med en vuxeninblandning som ger en riktning, så finns det också risker med att pedagogen i alltför stor utsträckning riktar leken. Oavsett om kunskapandet sker genom lek, förmedling eller arbete så löper en alltför tillrättalagd väg risken att inte ta tillvara på de kunskapande möjligheter som kan tänkas dyka upp. Som Liedman påpekar följer kunskapandet ofta omvägens väg, dvs. att det är i utforskandet som kunskapandet sker (Liedman 2002:223-260). Att följa ett recept kan mycket väl resultera i en fantastiskt god måltid men det ger knappast samma förståelse för hur olika ingredienser smakmässigt samverkar som att pröva sig fram. Med tillräcklig förståelse om ingrediensernas smak utökas möjligheterna att framställa en oöverskådlig mängd fantasiska måltider. Poängen med exemplet är att alltför utstakade vägar förvisso fyller sin funktion att nå ett mål men begränsar möjligheterna till att erfara. Att erfara är en god förutsättning för kunskap och förståelse. Intressant nog är också just erfärandet en gemensam grund för konstruktivismen, behaviorismen och den sociokulturella inriktning även om de skiljer sig i hur kunskapen skapas.

Lekens lustbetonade karaktär och dess förmåga att skapa ett rum där allt är tillåtet och där det inte går att misslyckas (för det är ju bara på lek) gör den till ett kraftfullt didaktiskt verktyg. Den ger oss möjligheter att utforska, testa och utvidga våra gränser och förmågor. Vi menar att det är beklagligt att leken inte används till sin fulla potential då det gäller att öka våra fakta- och förtroendekunskaper. En utmaning för oss blivande pedagoger är som vi ser det att våga använda oss av leken i undervisning, oavsett om det är kunskaper i matematik eller en utvecklad kroppskontroll som eftersträvas. Vi skulle gärna se forskning kring lekens förekomst i verksamheter som riktar sig mot äldre elever, då den forskning som vi stiftat bekantskap med enkom inriktat sig på de yngre barnen. För frågan är ju om vi någonsin slutar att leka och lära oss?

## Referenslista

Annerstedt, Claes. Peitersen, Birger. Rönholt, Helle. (2005). *Idrottsundervisning. Ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare Förlag AB

Björklid, Pia. (2005) *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. (Forskning i fokus, Nr 25). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Claesson, Silwa. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Doverborg, Elisabeth & Emanuelsson, Göran. (red) (2006). *Små barns matematik*. Kungälv: Livréna AB

Eriksen Hagtvet, Bente. (2004). *Språkstimulering Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur

Gustavsson, Bernt. (2002). *Vad är kunskap?. En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. (Forskning i fokus, Nr 5). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Hangaard Rasmussen, Torben. (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur

Hangård Rasmussen, Torben. (1988). *Leken - det stora äventyret*. Köpenhamn: Förlaget Barn& unge

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB Läromedel & Utbildning

Johansson, Eva. (2005). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Liber AB

Knutsdotter Olofsson, Birgitta. (2002). *Lek för livet*. Stockholm :HLS förlag

Liedman, Sven-Eric. (2004). *Ett oändligt äventyr*. Viborg: AIT Nörhaven A/S

Lindqvist, Gunilla. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur

Läraryrket. (2004). *Lärarens handbok*. Stockholm: Läraryrket

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj. (2005). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber AB

Pramling Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö, Ann-Charlotte. (1997). *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (1999). *Lärandets Grogrund*. Lund: Studentlitteratur

Smith, Peter K. (red) (1986). *Children`s play. Research Developments and Practical Applications*. London: Gordon and Breach Science Publishers

Sommer, Dion. (2002). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa Förlag AB

Stukát, Staffan. (2007). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Om läroprocesser och det kollektiva minnet. Stockholm: Norstedts Förlag

Welén, Therese. (2003). *Kunskap kräver lek*. (Forskning i fokus, Nr 17). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Observationer i förskola, Göteborg, 2007-11-27

Observationer i förskoleklass, Göteborg, 2007-11-28

Observationer i grundskola, Göteborg, 2007-11-29

Intervju med förskollärare, Göteborg, 2007-12-03

Intervju med lärare i förskoleklass, Göteborg, 2007-12-04

Intervju med lärare i grundskola, Göteborg, 2007-12-04

## Bilaga 1

Verksamhet:

Lekens namn:

Antal pedagoger	Antal barn	Leken initieras av (P/B). Vad är syftet?	Pedagogiska artefakter följer/bryter sitt syfte	Begränsningar	Har leken ett pedagogiskt syfte

**Leken får ett pedagogiskt syfte genom**

**Fritext**

## **Bilaga 2**

### **Samtalsfrågor**

**Kan du beskriva vad lek är för dig? (Gärna exempel)**

**Var och hur förekommer lek i din verksamhet?**

**Vad tänker du om man delar in leken, i lek för rekreation (fri lek) och så kallad pedagogisk lek dvs. lek som syftar till lärande?**

**Har den tudelningen relevans för din verksamhet? Varför/Varför inte?**

**Kan du beskriva din syn på leken i förskola/förskoleklass/och skola?**



## Bilaga 3

### Till målsman

Hejsan, jag heter XXXXX och går på lärarutbildningen. Jag har under min utbildning haft praktik i ditt barns klass och ska nu skriva mitt examensarbete. På grund av detta examensarbete ska jag återigen besöka klassen och genomföra observationer. Universitetets regler kräver då att jag har erat tillstånd för att få använda mina observationer i examensarbetet.

Ämnet jag skriver om är leken, alltså är det bara sådant jag ser när barnen leker som kommer att finnas med i mitt arbete. Jag kommer inte genomföra några intervjuer med barnen och de kommer vara helt anonyma i den text jag skriver, varken deras namn eller skola kommer att nämnas.

Även om ämnet jag skriver om inte innehåller några känsliga uppgifter måste jag alltså be er om att godkänna att jag använder mina observationer i mitt arbete. Om ni inte vill godkänna detta är det helt i sin ordning och då kryssar ni helt enkelt i rutan med ett nej.

Med vänliga hälsningar XXXX XXXXXXXX

### Jag godkänner att observationerna av mitt barn förekommer i arbetet

**JA**

**NEJ**

---

**Målsmans underskrift**

---

**Barnets namn**