

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Lek som ett pedagogiskt redskap i undervisningen

- för elever i skolår 4-6

Författare
Jeannette Jarleberg
Ann Magnusson

Handledare
Laila Gustavsson

Lek som ett pedagogiskt redskap i undervisningen – för elever i skolår 4-6

Abstract

Forskningen är omfattande angående lekens positiva värde för yngre barns utveckling och för inläring. Med utgångspunkt i detta har vi undersökt lekens betydelse och funktion i undervisningen för äldre barn, elever i skolår 4-6. Denna studie syftar till att få en inblick i olika undervisningssammanhang som lek kan inrymmas i. Den syftar också till att undersöka vilket värde och utrymme leken ges i skolans undervisning i takt med elevernas stigande ålder. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv där lärande och utveckling bygger på samspelet mellan individer i en social kontext. Vi har använt oss av en kvalitativ metod där verksamma pedagoger i skolår 4-6 har intervjuats. Vi menar att studiens resultat är intressant eftersom det visar att lek i undervisningen har betydelse för lärande och utveckling.

Ämnesord: lek, lärande, undervisning, sociokulturellt perspektiv och kvalitativ metod.

INNEHÅLL

1 Inledning och bakgrund.....	5
1.1 Syfte	6
1.2 Uppsatsens disposition	6
2 Litteraturgenomgång	7
2.1 Teoretiskt perspektiv	7
2.2 Lekens historiska perspektiv	8
2.2.1 De klassiska lekteorierna.....	9
2.2.2 Teorier om lekens betydelse.....	10
2.3 Lek och lärande	10
2.4 Definitioner av begrepp.....	12
2.5 Problemprecisering.....	14
3 Empirisk del	15
3.1 Metod och material.....	15
3.2 Forskningsetiska principer	15
3.3 Uppläggning och genomförande	16
3.3.1 Bearbetning av intervjumaterial	17
3.4 Resultat och analys.....	17
3.4.1 Pedagogers olika sätt att definiera lek.....	18
3.4.2 Kopplingen mellan barns ålder och deras sätt att leka	19
3.4.3 Samband mellan lek och lärande.....	20
3.4.4 Lek i undervisningen	21
3.4.5 Hinder att använda lek i undervisningen.....	22
3.5 Sammanfattning av resultat och analys.....	24
3.6 Metoddiskussion.....	25
4 Diskussion	27
5 Slutsats	32
6 Sammanfattning	33

Källförteckning

Bilaga A

1 Inledning och bakgrund

Forskningen är omfattande angående lekens positiva värde för yngre barns utveckling och lärande. Det är lätt att hitta vetenskapliga artiklar samt litteratur som ger belägg för detta. Det vi saknar inom forskningen är vad som gäller i sammanhanget för äldre barn mellan 10 och 12 års ålder.

Enligt en debattartikel i *Lärarnas Tidning* (Tholin, 2005) är verksamma lärare och skolledare måttligt intresserade av den kunskap om lärandets villkor som redovisas inom Lärarutbildningarna på högskolor och universitet. Vi ställer oss frågan om detta även gäller för det ämnesområde vi tittar närmare på, leken i undervisningen, ett område som vi anser är en nog så viktig del av undervisningen. Är verksamma pedagoger medvetna om de forskningsresultat som framkommit hittills om lekens inverkan för lärande?

Vi, två lärarstudenter, har under våra verksamhetsförlagda utbildningsperioder (VFU) upplevt att attityder till lek och dess värde för inläring kan variera hos pedagoger i verksamheten. Ibland misstänker vi att det kan ha med ordval och begrepp att göra. Kan det vara så att lek inte kopplas samman med allvar och inläring? I styrdokumentet står lekens värde för inläring uttryckt och för skolans verksamhet är riktlinjer beskrivna för pedagogers uppdrag. I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94), står att läsa under Skolans uppdrag ”Skapande arbete och lek är väsentliga delar av det aktiva lärandet” (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 7).

Genom att undersöka hur lek används som pedagogiskt redskap i undervisningen hoppas vi få en ökad och fördjupad kunskap om lekens värde för elever i 10-12 års ålder. Denna kunskap menar vi kan bidra till ett gemensamt förhållningssätt i större utsträckning inom lärarkåren. Vi menar att samsyn är viktig men att det inte innebär att alla måste tycka likadant. Det innebär också att vi, blivande och verksamma pedagoger, kan vara bättre rustade inför mötet med och bemötandet av eleverna i vår framtida yrkesroll. Vi anser också att pedagogiska diskussioner är en förutsättning för skolans utveckling. När nu lekens betydelse för inläring är så väl utforskad och klarlagd känns frågan om hur den kunskapen påverkar verksamheten relevant.

Vygotskij (1999) menar att olikheter mellan pojkars och flickors val av lek inte kan beaktas i läroplaner trots att det är uppenbart att det är och kommer att förbli psykologiska skillnader

mellan pojkar och flickor. Då vi främst inriktar oss på lek i undervisning, styrd lek, beaktar vi inte genusperspektivet i vårt arbete.

1.1 Syfte

Syftet med vår undersökning är att få en inblick i olika undervisningssammanhang som lek kan inrymmas i och undersöka vilket värde och utrymme leken ges i skolans undervisning i takt med elevernas stigande ålder.

1.2 Uppsatsens disposition

I följande kapitel redovisas en litteraturfördjupning som inleds med det teoretiska perspektiv vi har valt att förstå undersökningens resultat utifrån. Därefter följer leken sedd ur ett historiskt perspektiv med en presentation av de klassiska lekteorierna samt teorier om lekens betydelse. Forskning om lek och lärande belyses och följs av en genomgång av de centrala begreppen, lek, lärande, barn och undervisning. Problempreciseringen presenteras inför den empiriska delen. I den empiriska delen behandlas metod, material, upplägg och genomförande tillsammans med resultatbeskrivning och analys av undersökningen. I diskussionen ställs relevant litteratur mot undersökningens analys vilket leder oss fram till arbetets slutsats.

2 Litteraturgenomgång

Som vi nämnt i inledningen är forskningen omfattande angående lekens positiva värde för yngre barns utveckling och för inläring. Vi har också nämnt att det är lätt att hitta vetenskapliga artiklar samt litteratur som ger belägg för detta och att det vi saknar är vad som gäller i sammanhanget för barn mellan 10 och 12 års ålder. Flertalet av de refererade författarna i detta arbete bedriver sin forskning om lek bland yngre barn. I detta kapitel presenteras det teoretiska perspektiv som arbetet har sin utgångspunkt i, lekens historiska perspektiv samt en redovisning av aktuell litteratur inom området. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om definitioner för arbetets centrala begrepp.

2.1 Teoretiskt perspektiv

I nu gällande läroplaner, vilka beskriver skolans uppdrag, har Vygotskijs sociokulturella teori stort utrymme. Vi har av den anledningen valt att koncentrera vår studie, och analysera dess resultat, utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Vi finner det därför lämpligt att utgå ifrån Vygotskijs sociokulturella teori och Säljö's tolkning av densamma.

En utgångspunkt för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt tänkande och handlande är att man intresserar sig för hur individer och grupper kan ta till sig och utnyttja fysiska och intellektuella resurser. Detta innebär att samspelet mellan kollektiv och individ är i fokus. Liksom Vygotskij (1999), menar Säljö (2000), att lärarens roll innebär att denne ska utgå ifrån elevernas intressen och tankar. Läraren ska vara organisatör av miljön och lärandet, men också utmana elevernas tänkande och därmed deras potentiella utveckling, inom det Vygotskij kallar för den proximala utvecklingszonen. Med begreppet utvecklingszon betonar Vygotskij att det inte i huvudsak är den kompetens som barnet redan besitter som är viktig utan det centrala är potentialen i barnets förståelse och agerande. De båda aktörernas, lärarens och elevens, ojämnlighet i kunskap är en förutsättning för att den mer kompetente skall kunna guida den mindre kompetente framåt i utvecklingen (a.a.).

Vygotskij (1999) ser också på lek som den naturliga formen av arbete för barnet. I leken kastas barnet in i nya situationer och underordnas nya villkor. Barnet utvecklar flexibilitet och kreativ förmåga genom den rika variation av social koordination som lek innebär. I och med

detta är leken förnuftig, ändamålsenlig och underordnad vissa regler för beteendesystemet och energiflödet vilket förbereder barnet för framtida behov. Vygotskij menar att leken inte är tillfällig utan nödvändig. När den innehåller redskap som leder till utvecklande av förmåga och färdighet utifrån den exakta ålder barnet befinner sig i, utvecklas och grundläggs en betydande del av barnets handlingar och reaktioner.

Lindqvist (Vygotskij, 1999) konstaterar i sina kommentarer till Vygotskijs text att han använder leken när han ska beskriva hur intresset styr undervisningen, samt att lek och arbete hör ihop för att leken är ett naturligt sätt för barnen att arbeta på och därigenom förbereda sig för framtiden. Vidare menar därför Lindqvist att leken är en betydelsefull verksamhetsform eftersom det i den gäller för pedagogen att ta till vara barnens intressen och barnens eget språk för att möjliggöra förståelse av det de skapar.

Den kommande människan uppnår allt med hjälp av den skapande fantasin; att orientera sig i framtidens värld och skapa sig ett beteende som grundar sig på denna framtid/.../ Och i den mån som det pedagogiska arbetets viktigaste uppgift är att styra skolbarnets beteende så att barnet förbereder sig för denna framtid, är en utveckling och övning av barnets fantasi en av de viktigaste krafterna i processen att förverkliga detta mål (Vygotskij, 1995, s. 100).

Leken är en fantasihandling med anknytning till konst, där den materiella verkligheten har underordnad betydelse. Enligt Lindqvist (Vygotskij, 1999) menar Vygotskij att det pedagogiska förhållningssättet till leken bör vara kreativt med fiktion i centrum. Detta till skillnad från Leontiev, vilken var en av Vygotskijs elever och som efter hans död fortsatte med deras gemensamma forskningsarbete. Leontiev tolkar leken som en reproduktion av verkligheten. Hans pedagogiska hållning till detta blir därmed att vuxna ska ingripa och tillrättalägga leken och verka som realistiska förebilder.

2.2 Lekens historiska perspektiv

Det råder delade meningar om hur länge leken har varit ett fenomen inom den mänskliga kulturen. Nedan följer en kort beskrivning av lekens historik.

Synen på lek har förändrats genom tiderna. Filosofen Platon i antikens Grekland anses vara den som först uppmärksammade lekens betydelse. Han menade att leken är grunden i all utbildning. Lusten och lekfulla förhållanden gynnar lärandet i motsats till tvång och olust. På medeltiden var leken en del av vardagen och det var vanligt att barn och vuxna lekte samma

lekar vid festdagar. Adeln föredrog lekar som hade ett militärt värde, riddarturneringar och dylikt. De gillade inte böndernas larmande lekar, som bollspel och ringlekar vilket adeln och prästerna hade privilegiet att förbjuda (Welén, 2003). Även Hangaard Rasmussen (1993) menar att åtskillnaden mellan bra och dåliga lekar var utbredd under medeltiden och har sedan dess följt människan. Både Hangaard Rasmussen (a.a.) och Welén (2003) konstaterar att det inte skedde någon egentlig utveckling av begreppet lek från antikens Grekland fram till 1600- och 1700-talet då industrisamhället började att ta form och mänskligt arbete blev viktigast. I förhållande till arbete, prestationer och allvar bleknade lekens värde. Hangaard Rasmussen (1993) konstaterar utifrån lekens historiska perspektiv att leken endast har ett värde om den på ett eller annat sätt har en utvecklande betydelse för människans arbetsförmåga.

2.2.1 De klassiska lekteorierna

Welén (2003) redogör i sin avhandling för de klassiska lekteorierna som var dominerande under 1800-talets slut. Dessa behandlar främst lekens koppling till barns fysiska utveckling genom sambandet mellan lek och rörelse.

Den första teorin, kraftöverskottsteorin, bygger enligt grundaren Friedrich von Schiller (1759-1832) på att barn har överskottsenergi. Människor har ett grundläggande behov av att arbeta. När behovet är tillgodosett finns energi kvar som hos barn får sitt utlopp genom leken. Den andra teorin, rekreationsteorin, innebär kortfattat att när man, barn som vuxen, är uttröttad föredrar man lek före vila eftersom leken ger styrka och kraft. Förespråkare för denna hypotes var Moritz Lazarus (1824-1903) och Heymann Steinthal (1823-1899). Karl Groos (1861-1946) är en av de teoretiker som Vygotskij hänvisar till i sina texter (1995; 1999) och som forskade kring barns lekar och hävdade i övningsteorin, den tredje teorin, att barnet drivs genom en medfödd instinkt till att öva inför det vuxna livet. I sin forskning lät han systematisera leken i olika områden. Utifrån denna systematisering kategoriserade han estetiskt och konstnärligt skapande som en form av lek. Avslutningsvis är rekapitulationsteorin en teori om lek i vilken Granville Stanley Hall (1846-1924) hävdar att en medfödd instinkt driver barn till att rekapitulera, alltså återupprepa hela mänsklighetens historia genom leken (a.a.).

2.2.2 Teorier om lekens betydelse

I århundraden har forskare spekulerat kring lekens betydelse för människans utveckling. Det finns flera teorier presenterade i litteraturen. Vi har valt att redovisa ett begränsat urval teorier ur Häggglund och Fredin (2001) för att ge läsaren en bakgrund om lekens betydelse för barnets utveckling.

Filosofen Jean-Jacques Rousseau (1712- 1778) hyllar leken. Han anser att leken är det naturliga sättet för barn att inhämta kunskap på. Han menar att barns egen lek är den mest effektiva metoden för lärande och att pedagogers skyldighet är att anpassa undervisningen efter barnen och inte tvärtom. Barnets naturliga resurser skall enligt Rousseau tas tillvara. Friedrich Schiller (1759-1805), filosof och dramatiker, grundar sin teori på att människan dras mellan två drifter, den sinnliga driften och formdriften. Den sinnliga driften lockar människan till att bara vilja vara, medan formdriften får människan att vilja skapa struktur och ordning. Den driver också människan till att vilja planera sitt liv. Både den sinnliga driften och formdriften är goda krafter som är nödvändiga men drar åt olika håll. Schiller menar dock att den sinnliga driften och formdriften förenas i leken där människan använder alla sina resurser i en och samma riktning. Schiller anser att denna förening gör människan hel. Någon som påverkades starkt av Schillers teorier var den tyske läraren Friedrich Fröbel (1782-1852). Fröbel menar att leken är den viktigaste uttrycksformen under barndomen och att det är i leken och genom leken som barn lär sig förstå omvärlden. I samma anda propagerar Gregory Bateson (1904-1980) för lekens betydelse när det gäller barns kommunikation med omvärlden. Han menar att det är i leken som barn lär sig att det finns olika kontexter, olika sammanhang. Genom leken tränas barnet att kommunicera vilket är nödvändigt för barnets överlevnad i samspelet med andra människor. Birgitta Knutsdotter Olofsson (f. 1929), lektor i pedagogik och psykologi, betonar den vuxnes betydelse för barns lek. Hon menar att den vuxne lär barnet att leka och att den vuxne av barnet lockas att leka. Knutsdotter Olofsson framhåller att en positiv attityd hos den vuxne till det man gör har större betydelse för barnets utveckling än vad man gör (a.a.).

2.3 Lek och lärande

Att forskningen är omfattande angående lekens positiva värde för yngre barns utveckling och för inläring ämnar vi visa genom denna litteraturfördjupning om lek och lärande.

De flesta barnforskare hävdar enstämigt att leken har en utvecklande betydelse i barnets liv. De pekar bland annat på att den utvecklar barnets alla sidor: motoriken, fantasin, kreativiteten, identiteten, intelligensen, språket, de sociala erfarenheterna m.m. (Hangaard Rasmussen, 1993, s. 13).

Forskningen utmanar vår syn på lek genom att tillföra oss en rik mängd information. Trots detta är det enligt Abbott (1995) långt kvar innan forskningens resultat når våra elever i klassrummen på ett positivt sätt. Abbott påpekar vidare att några av de typiska dragen i lek som spontanitet, att ha roligt och barns rätt till lek upplevs av en del pedagoger som problematiskt eftersom de inte kopplas naturligt till styrdokument och undervisande verksamhet. De lärare som däremot tycker att leken är viktig i den pedagogiska planeringen definierar leken på sina villkor och ser därför inga problem med att använda sig av den.

Abbott (a.a.) beskriver lekens negativa respektive positiva inverkan på undervisningen och menar att en negativ aspekt är om den av pedagogen ses och planeras som en tidsutfyllnad och inte utmanar elever till utveckling. Det ställs följaktligen mycket komplexa krav på pedagoger, anser Abbott. När elever interagerar i lek gör de nya färdigheter tillgängliga för varandra och genom ett lekfullt beteende kan elever därmed uppnå och utöka sin förståelse och leken har då en positiv inverkan. På samma sätt som de traditionella ämnena planeras skulle lekaktiviteter kunna integreras i undervisningen, men detta förutsätter att lekens positiva inflytande för inlärningsprocessen erkänns. Leken kan ge insikter som pedagoger annars inte skulle få om olika barns inlärningsstrategier. I leken synliggörs elevens starka och svaga sidor vilket ger pedagogen förutsättningar att kunna organisera undervisningen på ett för eleven konstruktivt och meningsfullt sätt. Lillemyr (2002) menar att leken färgar undervisningen de första åren i skolan och gör den mer spännande och om det bara är möjligt att hämta in den spontana lekglädjen och leklusten till skolundervisningen, blir det i bästa fall en ömsesidig utväxling mellan lek och lärande.

Vidare säger Lillemyr (a.a.) att även om lärande och lek kan ses som två kvalitativt skilda verksamhetsformer, är det inget hinder att lärande kan anta en lekande form, och att leken fränsäger sig lärandet. Det finns klara avgränsningar men också gemensamma beröringspunkter. Lillemyr förenar lek och lärande genom begreppet upplevelse. Både lärande och lek bör vara präglade av upplevelser som ger engagemang och därmed motivation. Till detta ställer sig Hangaard Rasmussen (2002) frågande genom att undra vad leken kan bidra med i förhållande till lärande och undervisning. Varför inte kalla lek och lärande för lärande

under nya former istället? Han vill inte kalla den form av livskunskap som formas i barns lek för lärande utan han vill kalla den kunskapen för utveckling.

Leken är ett redskap för att träna samarbete och kommunikation, men också för att bearbeta sin nusituation. I leken lär barnet sig att lyssna på andra, att själv uttrycka sig, fatta gemensamma beslut samt också att ta konsekvenser av beslut. Även i drama ges möjligheter till att bearbeta sin nusituation samt bearbeta såväl förflutna som aktuella händelser. Till slut kan man gå in i okända situationer och därmed vidga sin egen erfarenhet (Ejeman & Molloy, red., 1997). Lindqvist (2002) går steget längre än vad man gör i Ejeman och Molloy genom att anse att drama och teater har en stark koppling till lek. Hon menar att i skolåldern börjar barn söka intresseväckande och komplexa lekvärldar. Leken behöver utvecklas till medveten gestaltning. För att leken ska få en progression och skapa mening för barnet förespråkar Lindqvist ett lekpedagogiskt arbetssätt. Detta innebär ett utvecklande av lek för yngre barn och utvecklande av gestaltande förmåga för äldre barn. Exempel på utveckling av gestaltande förmåga för äldre barn kan vara att ge dem möjlighet att leva sig in i olika roller i historieundervisning. Enligt lekens principer skapas en värld med roller och handlingar där problem löses och fakta granskas.

2.4 Definitioner av begrepp

Återkommande centrala begrepp i föreliggande arbete är lek, lärande, barn och undervisning. I det följande redovisas definitioner av dessa begrepp, eventuella samband samt vår tolkning och användning av desamma.

Det finns /.../ lika många definitioner av lek som det finns sätt att leka, och det finns heller ingen enskild definition som kan täcka in alla synsätt, iakttagelser, erfarenheter och förväntningar som någon av oss skulle kunna sätta i samband med ordet. Det låter sig lätt sägas, men för många människor är det ytterst svårt att till fullo inse att det är så svårdefinierbart och komplicerat. (Abbott, 1995, s. 78).

Hangaard Rasmussen (2002) menar liksom Abbott (1995) att lek är svårt att definiera konkret. Han anser att leken är mer som en familj med tanke på den mängd olika sorters lekar som finns med olika inriktningar och syften. Brostrøm och Vejleskov (1999) reder i begreppen lek och lärande. De menar att det är skillnad mellan lekande lärande och lärande lek. Olika aspekter av leken färgar lärandet (experiment, frivillighet, spänning, lust) vid lekande lärande.

När det gäller lärande lek förvärvas nya insikter och färdigheter via leken, särskilt hos förskolebarnet. Den lekande lärande och den lärande leken befinner sig i ett spänningsfält mellan förskolepedagogik och skolans undervisning.

Welén (2003) menar att begreppet lek är svårt att definiera eftersom det har olika betydelser i olika sammanhang. Begreppet innebär ofta en fri och självvald aktivitet men kan även innebära en aktivitet som är mer styrd, exempelvis i undervisning. Vidare menar Welén att leken är ett redskap för lärandeprocessen och att lärare kan ha uppfattningen att om undervisningen görs mer lekbetonad underlättas inläringen. I detta arbete definierar vi begreppet lek i en yttersta mening som en fri och självvald aktivitet, men också som en del i att ge mening och lust i mer eller mindre styrda aktiviteter som i skolans undervisning.

Hangaard Rasmussen (2002) resonerar om skillnaden mellan lärande och inläring. Han kommer fram till att vid inläring sätts saken/ämnet i centrum medan vid lärande sätts subjektet, dvs. barnet, i högsätet och utpekats som kompetent. Barnet förhåller sig, vid lärande, aktivt uppsökande till en föränderlig värld. Marton och Booth (2000) menar att lärande och utveckling hänger intimt ihop och att skillnaden är obetydlig. De beskriver lärandet som ett samspel med andra där utbyte av kunskap och erfarenheter leder till utveckling och lärande. Vår definition utifrån ovanstående är att lärande i samspel med omvärlden är sätt att erhålla kunskap på.

Förutsatt att leken är relaterad till barns ålder är det intressant att definiera begreppet barn. Vi har, liksom Welén (2003), använt oss av Konventionen om barnens rättigheter (Hammarberg, 1999) för att definiera begreppet. I artikel 1 står det "I denna konvention avses med barn varje människa under 18 år, om inte barnet blir myndigt tidigare enligt den lag som gäller barnet" (s. 35). Detta överensstämmer med vår syn på hur länge man är barn och därför avser vi att använda oss av denna definition i vårt arbete.

Undervisning som används som ett centralt begrepp i denna rapport definieras enligt Nationalencyklopedin (1996) som "meddelande av kunskaper". Enligt Falkenberg och Håkonsson (2004), definieras undervisning som en aktivitet som bidrar till att eleverna lär. Vidare menar de att undervisning skall skapa sådana situationer och erbjuda aktiviteter som innebär att eleverna lär sig det tänkta. Undervisning är därför en social aktivitet och ett samspel där de inblandade, lärare och elev, spelar stor aktiv roll.

Eftersom vi i föreliggande rapport utgår från ett sociokulturellt perspektiv är definitionen av undervisning i Nationalencyklopedin (1996) inte tillräcklig enligt vår uppfattning. Vi väljer därför att definiera undervisning som en del av ett socialt samspel där lärare och elev har en aktiv roll och som innebär att man utgår från elevernas intresse att på bästa sätt lära sig det tänkta.

2.5 Problemprecisering

Under vår tid på lärarutbildningen har vikt fästs vid lekens betydelse i olika undervisningssammanhang. Fördjupning i litteratur inom ämnesområdet i kombination med inspiration av det vi har gjort under vår utbildning har lett oss till följande frågeställningar:

- Hur resonerar verksamma pedagoger omkring lekens legitimitet i undervisningen?
- I vilken omfattning används lek som pedagogiskt redskap i skolår 4-6?
- På vilket sätt används lek som pedagogiskt redskap i skolan för elever i skolår 4-6?

3 Empirisk del

I denna del av arbetet presenteras val av metod för undersökningen, genomförande, resultatbeskrivning samt analys.

3.1 Metod och material

Personerna som har intervjuats (nämns i det fortsatta arbetet som informanter) är åtta verksamma pedagoger i skolår 4-6. De kan därför anses vara nyckelpersoner med privilegierad information som är av intresse för vår undersökning (Denscombe, 2000). Informanterna är sedan tidigare kända för oss genom de VFU-perioder som vi har genomfört under lärarutbildningens gång.

Enligt Patel och Davidson (2003) är kvalitativa intervjuer med semistrukturerade frågor ett bra sätt att få fram informantens åsikter och tankar. Kvale (1997) beskriver vissa kvalitetskriterier som är avgörande för kvaliteten hos analysen, verifieringen och rapporteringen vilka inleds i ett senare skede. Exempel på kriterier som vi funnit betydelsefulla för vår undersökning är att försöka få omfattande och relevanta svar från informanten och att intervjun blir självkommunicerande. Detta innebär att den blir en historia för sig som inte kräver några extra förklaringar. Enligt Denscombe (2000) har den personliga intervjun fördelar genom att den är lätt att organisera samt att informationen kan kopplas till och härstammar från en källa, nämligen den intervjuade. Dessutom är intervjun relativt lätt att kontrollera eftersom forskaren då bara har en person att fokusera. För oss har det varit viktigt att tolka det som sägs under intervjun och att det som uttolkas verifieras under intervjugång. Kvale (1997) anser att även om detta verkar svårt att uppnå så är det en riktlinje att sträva mot. Eftersom vi i vår undersökning efterfrågar hur pedagoger resonerar omkring lek och dess legitimitet i undervisningen, har vi valt att använda oss av kvalitativa intervjuer som undersökningsmetod.

3.2 Forskningsetiska principer

Arbetet är genomfört under beaktande av de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) anvisar.

Enligt Vetenskapsrådet finns det fyra huvudkrav som är grundläggande för forskningsetik; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Innan en intervju påbörjas skall information ges till informanten om syftet med intervjun, hur intervjun skall användas samt vilka villkor som gäller vid deltagandet. Det som skall framgå är att deltagandet är frivilligt och att man som informant när som helst kan avbryta intervjun utan att det får negativa följder för henne eller honom enligt samtyckeskravet. Under intervjun kan etisk känslig information framkomma. Konfidentialitetskravet innebär att informanten skall vara försäkrad om att känsliga uppgifter samt personuppgifter inte delges obehöriga. Det skall vara praktiskt omöjligt för alla obehöriga att komma åt uppgifterna. Nyttjandekravet fastslår att informationen som framkommer vid intervjun endast får användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002).

3.3 Uppläggning och genomförande

Målsättningen med att använda en kvalitativ metod var för oss att göra en kvalitativ analys där materialet bestod av intervjuer. För att säkerställa ett rikt och informativt material, samt för att få beredskap för ett tryggt och stimulerande samtal gjordes en pilotstudie (Kvale, 1997) av intervjuguiden (bilaga A) där frågeformuleringarna ställdes mot svarens innehållsrikedom. På det viset gavs möjlighet till eventuella justeringar av frågeformuleringarna.

Frågorna i intervjuguiden förbereddes på ett medvetet sätt för att ge rik information om det valda ämnet. I intervjuens inledning användes strukturerade frågor och övergick därefter till att bli semistrukturerade. Valet av strukturerade frågor i intervjuens inledning var medvetet i syfte att få informanten och intervjuaren bekväm i samtalet (Patel & Davidson, 2003; Kvale, 1997). En trygg atmosfär är en förutsättning för att informanten skall känna sig fri att tala om sina upplevelser och känslor med egna ord (Kvale, 1997). De semistrukturerade frågorna var utformade för att öka möjligheten till ett rikt material. Frågorna hade låg grad av standardisering eftersom informanterna skulle ges möjlighet att utveckla sitt resonemang, obundet av frågeordning, och få lov att hålla kvar sina tankebanor (Patel & Davidson, 2003).

Inför intervjuerna tillfrågades informanterna genom telefonsamtal om de ville medverka. De fick då veta syftet med undersökningen och vi betonade också hur viktigt var och en av informanternas bidrag är för undersökningen, vilket Patel och Davidson (2003) påtalar som

betydelsefullt för att få så uttömmande svar som möjligt. Samtliga tillfrågade valde att delta och informerades om gällande forskningsetiska principer utfärdade av Vetenskapsrådet (2002).

Informanten valde själv plats för intervjun, vilket ledde till att plats varierade mellan informantens hem till olika lokaliteter på respektive skola. Detta hade dock ingen relevans för undersökningens resultat och beskrivs därför inte närmare. Innan intervjun tillfrågades informanten om diktafon kunde användas som minnesstöd. Vid två intervjutillfällen valdes diktafonden bort av informanterna för att de upplevde att samtalet riskerade bli ansträngt. Vid varje intervjutillfälle valde vi att delta båda. Detta i syfte att få en helhetsbild av samtalet genom att vara uppmärksamma på informantens kroppsspråk och mimik under pågående intervju. Eftersom vi båda deltog vid intervjutillfällena gav det oss möjlighet att möta informanternas önskemål att inte använda diktafon då en av oss förde anteckningar som minnesstöd. Intervjuernas längd varierade mellan 35 minuter och en timme.

3.3.1 Bearbetning av intervjumaterial

Efter utskrift av samtliga intervjuer sammanställdes och analyserades resultaten utifrån varje intervjufråga. Alla informanter är verksamma inom skolår 4-6 och vi har därför valt att inte redovisa för vilket specifikt skolår respektive informant är verksam i. Detta är inte relevant för resultatet av undersökningen eftersom den generellt riktar sig till pedagoger i skolår 4-6. Av samma anledning har inte heller pedagogernas inriktning eller specialisering någon betydelse för resultatet.

Under bearbetningen av intervjumaterialet kategoriserades svaren (Denscombe, 2000; Kvale, 1997) utifrån huvudfrågorna i intervjuformuläret (bilaga A) för att få fram relevant information med tanke på undersökningens syfte och problemprecisering. Utifrån denna kategorisering redovisas och analyseras resultaten av det bearbetade intervjumaterialet.

3.4 Resultat och analys

Patel och Davidson (2003) skriver att något bestämt tillvägagångssätt inte finns för hur analysen av en kvalitativ intervju skall genomföras. Kvale (1997) anser däremot att det finns en rad steg som man bör beakta gällande analysen. Intervjuutskriften skall tolkas för att en

analys ska kunna ske av det kvalitativa materialet. Därefter sker en klarläggning av materialet där man skiljer det väsentliga från det oväsentliga beroende på syftet med undersökningen och teoretiska antaganden. Efter tolkning och analys av intervjun menar Kvale (a.a.) att det är möjligt att gå tillbaka och presentera sin tolkning för informanten. På det sättet ges möjlighet för informanten att bekräfta eller dementera intervjuarens tolkning. Informanten har i och med detta möjlighet att utveckla sina ursprungliga uttalanden. Vi har valt att beakta Kvales steg vid genomförandet av vår analys och vi beskriver resultatet av intervjuerna utifrån de svar som är relevanta för vår undersökning. Därefter analyseras resultaten utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

3.4.1 Pedagogers olika sätt att definiera lek

Utifrån det sociokulturella perspektivet anser Lindqvist (Vyotskij, 1999) att Vygotskij definierar leken som en fantasihandling med anknytning till konst, där den materiella verkligheten har underordnad betydelse. Abbott (1995) påpekar att det finns lika många definitioner av lek som sätt att leka. Det skulle med andra ord med en enskild definition vara omöjligt att täcka in alla förväntningar som kan sättas i samband med ordet. Hon menar vidare att människor har svårt att inse hur svårdefinierbart begreppet lek är.

Det som har framkommit i undersökningen om att definiera lek styrker Abbotts (a.a.) uttalande om att begreppet är komplicerat och svårdefinierbart. Nedan följer ett antal citat där intervjupersonerna (ip) redogör för sin uppfattning.

Jaa, det är ju ett sätt att bearbeta det som man har upplevt innan, tycker jag (ip1).

Bara rent praktiskt, ute och spring /.../ Göra på ett roligt sätt...det blir ju liksom leken (ip3).

Lek är ett sätt att få eleverna att koppla av, roa sig tillsammans – glädje (ip4).

Lek i undervisningen förknippar jag med rollspel. Man kan föreställa saker och som i engelskan till exempel kan man inta roller och öva språket (ip7).

Welén (2003) menar att begreppet lek är svårt att definiera eftersom det har olika betydelser i olika sammanhang. Begreppet innebär ofta en fri och självvald aktivitet men kan även innebära en aktivitet som är mer styrd, exempelvis i undervisning. För att illustrera mångfalden av associationer till begreppet lek har vi valt att redovisa ett antal av dessa vilka framkom vid ett flertal tillfällen under intervjuernas gång:

drama, idrott, rörelse, träna, uttrycka sig, trygghetsövning, fritt skapande, fantasi, socialt samspel, fri lek, styrd lek.

För att knyta an informanternas sätt att definiera lek till det sociokulturella perspektivet, Vygotskijs (1999) tankegångar kring lek, ser vi att fantasi, skapande och socialt samspel har en framträdande plats hos informanterna.

3.4.2 Kopplingen mellan barns ålder och deras sätt att leka

Vygotskij (1999) menar att när leken innehåller redskap som leder till utvecklande av förmåga och färdighet utifrån den exakta ålder barnet befinner sig i, oavsett biologisk ålder, utvecklas och grundläggs en betydande del av barnets handlingar och reaktioner. Flertalet av de refererade författarna i detta arbete bedriver sin forskning om lek bland barn som är yngre. Detta framgår i deras presentationer som riktar sig till förskolan samt till skolans tidigare år. Forskningen om lek för barn i skolår 4-6 finner vi vara bristfällig. Om leken är relaterad till barnens ålder är det intressant att definiera begreppet barn. I Konventionen om barnens rättigheter definieras barn som varje människa under 18 år förutsatt att barnet inte blir myndigt tidigare enligt gällande lag (Hammarberg, 1999). Denna definition anser vi är intressant att ställa mot informanternas uppfattning för att se om lek eller inte lek i undervisningen kan bero på åldersrelaterade faktorer.

Ja du, det är man väl ända fram till gymnasiet...det är så olika väldigt individuellt kan jag känna (ip1).

Väldigt individuellt hur länge man är barn, men 14-15...tycker jag. Leken skiljer mellan elevgrupper inte mellan åldrar. Mina är absolut barn! (ip5).

I skolans värld är man barn så länge man går på mellanstadiet. Det är en gräns vid jul i sexan (ip6).

Svaren som framkom angående åldersgränsen för hur länge man är barn varierade. I analysen av resultaten ser vi att informanterna anser att man är barn åtminstone fram till och med skolår sex. Det som i motsats till detta kunde skönjas i svaren var att ett flertal av informanterna uttryckte att varje människa har ett barn inom sig och att man därför aldrig blir för gammal för att leka. I undersökningen framkom också att barns sätt att leka skilde sig beroende på ålder. Uppfattningen bland informanterna var att yngre barn leker mer spontana,

påhittade lekar medan äldre barn leker mer regellekar i den fria leken. En av informanterna menade att denna förändring är tydlig i skolår fyra.

Barn gör samma saker i undervisningen, leker samma, men det gör de inte på rasten... (ip8).

I undervisningen, dvs. i den styrda leken, säger någon av informanterna att barn leker på samma sätt över åldersgränserna. Detta tolkar vi kan bero på att det är läraren som styr över regler och sätter gränser. För att leken ska få en progression och skapa mening för barnet förespråkar Lindqvist (2002) ett lekpedagogiskt arbetssätt. Detta innebär ett utvecklande av lek för yngre barn och utvecklande av gestaltande förmåga för äldre barn. Enligt lekens principer skapas en värld med roller och handlingar där problem löses och fakta granskas. Vygotskij (1999) ser på leken som det naturliga sättet för barn att arbeta på. Förutsatt att barn fortfarande är barn i åldrarna som gäller för denna undersökning, 10 – 12 år, ger informanterna uttryck för att det också är deras inställning när de använder styrd lek i undervisningen. "Leken är det naturliga sättet att arbeta på" (ip 4).

3.4.3 Samband mellan lek och lärande

I leken lär man sig om samspelet mellan individ och kollektiv vilket är centralt i det sociokulturella perspektivet (Vygotskij, 1999; Säljö, 2000). Enligt Broström och Vejleskov (1999) färgar olika aspekter av leken lärandet vid lekande lärande. När det gäller lärande lek förvärvas nya insikter och färdigheter via leken. Den lekande lärande och den lärande leken befinner sig i ett spänningsfält mellan förskolepedagogik och skolans undervisning. Barnet förhåller sig, vid lärande, aktivt uppsökande till en föränderlig värld där teori och praktik inte alltid är tydligt förenat. I informanternas svar synliggörs dock ett tydligt samband eftersom de under intervjuerna påtalade vikten av att variera undervisningen så att teorin får en praktisk innebörd och vice versa.

Lekbitarna är grejer man kommer ihåg sen. Det man gör och ser själv förstår man vitsen med (ip5).

Leken är nog en av de absolut bästa formerna för att lära sig, tror jag. Man kan ta saker som känns teoretiska, det kan bli mer praktiskt och verklighetsnära. Det känns som om det passar alla, alltså att leka (ip8).

Genom leken lär de sig det sociala samspelet och det sociala är definitivt grundförutsättningen för att något ska fungera (ip7).

.../ barnen får förståelse för varandras olikheter (ip8).

Samtliga informanter var överens om lekens betydelse för det sociala samspelet vilket kan relateras till och styrkas med Vygotskijs syn på sambandet mellan lek och lärande för barnet. I leken kastas barnet in i nya situationer och underordnas nya villkor. Barnet utvecklar flexibilitet och kreativ förmåga genom den rika variation av social koordination som lek innebär (Vygotskij, 1999). Ejeman och Molloy (red., 1997) ger uttryck för att leken kan användas som redskap för att träna det sociala samspelet, men också för att bearbeta sin nusituation. I leken lär barnet sig att lyssna på andra, att själv uttrycka sig, fatta gemensamma beslut samt också att ta konsekvenser av beslut.

3.4.4 Lek i undervisningen

Undervisning definieras enligt Nationalencyklopedin (1996) enligt följande ”meddelande av kunskaper” och enligt Falkenberg och Håkonsson (2004), definieras undervisning som en aktivitet som bidrar till att eleverna lär. Vidare menar de att undervisning skall skapa sådana situationer och erbjuda aktiviteter som innebär att eleverna lär sig det tänkta. Undervisning är därför en social aktivitet och ett samspel där de inblandade, lärare och elev, spelar stor aktiv roll. Ovanstående stämmer väl överens med Vygotskijs sociokulturella perspektiv och Säljös tolkning av densamma där det sociala samspelet betonas (1999; 2000).

Lindqvist (Vygotskij, 1999) menar att leken är en betydelsefull verksamhetsform eftersom det i den, för läraren, gäller att ta till vara barnens intressen och barnens eget språk. Detta för att möjliggöra förståelse av det de skapar. Läraren ska vara organisatör av miljön och lärandet men också utmana elevernas tänkande och därmed deras potentiella utveckling. Vår tolkning av det Lindqvist menar är att teori och praktik måste gå hand i hand.

Jag använder lek i undervisningen för att det är roligt. Lek är motivationshöjande (ip1).

.../ använder boken Gruppen som Grogrund för där finns uppgifter med fantasi och kreativitet som jag använder för att variera undervisningen... Det kan inte vara fel! (ip4).

Jag använder leken som ett redskap för ett annat syfte än att leka...konkretisera teorin genom exempelvis praktisk matte, i engelskan lite rim och ramsor. Man ska hitta på ett roligt sätt för att lära in (ip6).

Rollspel och drama ... jaaa, jag vet inte mera ... Svårt så att det inte blir för barnsligt. Det ska vara konkret, intressera eleverna. Det gäller att väcka nyfikenhet och hitta deras intresse. Jag tror det är nyckeln till drivkraften att vilja lära sig! (ip7).

Vår tolkning att teori och praktik måste gå hand i hand bekräftades av informanternas svar på huruvida lek används i undervisningen. Att leken har en plats i undervisningen som motivationshöjare och som ett redskap för ett lustfyllt lärande var självklart för samtliga informanter. Liksom Abbott (1995) menar, tolkar vi resultaten av undersökningen som att de lärare som tycker att leken är viktig i den pedagogiska planeringen definierar leken på sina villkor och ser därför de inga problem med att använda sig av den. Flertalet av informanterna talade om drama som lek, kopplingen var självklar, vilket kan knytas an till Lindqvist (2002) som menar att drama och teater har en stark koppling till lek. Ur Vygotskijs sociokulturella perspektiv definieras lek som en fantasihandling och därför bör det pedagogiska förhållningssättet till lek vara kreativt med fiktion i centrum (Vygotskij, 1999).

I resultaten av intervjuerna framkom ett flertal förslag på hur lek kan föras in i undervisningen som ett redskap. Då det i litteraturen är svårt att finna konkreta förslag på detta för elever i äldre åldrar, redovisas nedan ytterligare några citat som visar informanternas erfarenheter av att använda lek som pedagogiskt redskap.

Ja... vi har ju ett prioriterat mål i svenska då försöker vi att jobba i grupp där vi ska argumentera för eller emot sin sak och då liksom man kan väl inte riktigt säga att vi leker, men /.../ Och då får de ha roller, dom får gå in i en roll och leka att även om jag inte tycker så så måste jag försöka gå in i den rollen och leka att jag är någon annan och då har vi haft för eller emot gungan på rastgården och dom som tycker att gungan är bra måste gå in i den rollen och berätta varför varför de tycker så (ip1).

Ja till exempelvis med kapplastavar – de små får använda dem fritt medan de stora i 4:an får en uppgift med dem använda dem som ett redskap med andra förutsättningar (ip2).

Idrott och lek – absolut. Där är mycket kopplat till hur man säger lek och hur acceptabelt det är. Leka på gympan är ju mer tillåtet – inget nån reagerar på. Sen är det ju det att jag har från trean till sexan och att de äldre kan tycka det är lite töntigt. ...men även de enkla lekarna tycker de är roligt, det gör ju vuxna också (ip8).

Vi tolkar det som att ovanstående citat visar informanternas kreativitet och vilja att använda sig av lek i undervisningen, men citaten visar också på osäkerhet kring användandet av begreppet lek.

3.4.5 Hinder att använda lek i undervisningen

Vi ser i resultatet ett tydligt samband mellan elevers stigande ålder och informanternas tvekan till att använda leken som redskap i sin undervisning. En del av informanterna uttrycker också att de saknar kompetens till att använda sig av lek som redskap i undervisningen. Vygotskij

betonar att pedagogen har skyldighet att vara den som är den mer kompetente med uppgift att guida eleven. Pedagogen skall vara organisatör av miljön och lärandet men också utmana elevernas tänkande och utveckling. Inom den proximala utvecklingszonen, i vilken Vygotskij betonar, är det centrala potentialen i elevens förståelse och agerande och inte den kompetens som eleven redan besitter. Den mer kompetente är av denna anledning därför viktig i undervisningssammanhang (Säljö, 2000).

Svårt att få koll på vad de får med sig i ryggsäcken om man inte följer boken. Hur ska vi hinna med de fyra områdena i matte? Det är dilemmat och då faller ju de roliga grejerna bort lätt, man blir pressad av det man ska hinna med (ip2).

Det slåss med de yttre kraven som ställs i samhället /.../ läroplaner osv. Kraven ökar på andra områden. Då faller leken bort. Det måste få en balans, jag tror inte att bara leken kan fungera, som i åk 5 med alla de mål som finns uppställda, genom att bara ha lekt fram dem (ip2).

Det blir stökigt och svårt att få eller ha kontroll över vad det ger, resultatet. Det är så mycket bieffekter som man får av leken så man kan inte mäta av och i skolan ska man mäta kunskaper och mål. Det är krav hela tiden kanske därför det är mindre lek. Det kommer in mer krav ju äldre de är (ip4).

Man har inte riktigt, är begränsad för man har inte fått någon utbildning på det. Det finns inte i utbildningen direkt (ip8).

Informanternas svar tyder på att de anser sig ha bristfällig kompetens när det gäller lek i undervisningen. De uttryckte också en rädsla för att inte hinna nå de olika kunskapsmålen för varje ämne, att tappa kontrollen över eleverna och sin egen bristande förmåga att använda leken som redskap för lärande. Abbott (1995) påpekar att de typiska dragen i lek som spontanitet, att ha roligt och barns rätt till lek kan upplevas som problematiskt av en del pedagoger eftersom dessa drag inte självklart kopplas naturligt till undervisande verksamhet. En negativ aspekt som lek kan ha i undervisningen, menar Abbott vidare, är om den av pedagogen ses och planeras som en tidsutfyllnad och inte utmanar elever till utveckling. Som Vygotskij betonar är det potentialen i den närmaste utvecklingszonen som är viktigast (Säljö, 2000) och läraren har i och med detta en skyldighet att vara den mer kompetente med uppgift att guida eleven.

3.5 Sammanfattning av resultat och analys

Syftet med vår undersökning var att få en inblick i olika undervisningssammanhang som lek kan inrymmas i. Syftet var också att undersöka vilket värde och utrymme leken ges i skolans undervisning i takt med elevernas stigande ålder.

Det har visat sig att begreppet lek är lika svårt att definiera i praktiken som i ovan redovisad litteratur. Informanternas tankar och associationer till lek visade sig genom en rikedom av skilda aspekter. När det gällde omfattningen av lek som ett pedagogiskt redskap i undervisningen visade vår undersökning att verksamma pedagoger använder sig av lek som redskap. I inledningen av intervjun uttryckte flertalet av informanterna att de inte använde lek alls eller mycket lite i sin undervisning. Lek menade de var något som förekom under rastverksamheten. Under intervjuns gång visade det sig emellertid att samtliga informanter nyttjade leken som redskap för lärande och utveckling på ett eller annat sätt. Det var självklart för samtliga informanter att leken hade plats i undervisningen som motivationshöjare och som ett redskap för ett lustfyllt lärande. Det visade sig också att den användes i större utsträckning än informanterna själva var medvetna om. Sju av åtta informanter uttryckte detta genom spontana kommentarer som: ”Jamen, jag använder ju faktiskt lek mer än jag har tänkt på!” (ip4).

Lek användes för att göra inläring lustfylld, för att konkretisera teorin och för att väcka elevernas nyfikenhet och hitta deras intressen. Lek användes också för att praktisera teorin i form av praktisk matematik, rim och ramsor och språklekar i engelska samt rollspel. Trots denna medvetenhet använde sig inte informanterna av leken i undervisningen i den utsträckningen de önskade. Detta till stor del eftersom de ansåg att de inte hade tillräcklig kompetens. Vi tolkar detta som ett uttryck för att pedagogerna inte känner sig helt trygga att använda sig av lek som redskap i undervisningen vilket kan bero på att de upplever stark press på att eleverna skall nå kunskapsmålen. När det gällde lekens legitimitet i undervisningen hade de svårt att se ett tydligt samband mellan lustfyllt lärande och allvar och inläring. Ett exempel på denna ambivalens hos informanterna var när en av dem beskrev hur hon använder lek i undervisningen och i samma andetag uttryckte sin tveksamhet om dess berättigande.

Samstämmighet rådde bland informanterna om att deras elever, i skolår 4-6, absolut kan benämnas som barn. Barnens sätt att leka, menade informanterna, kan skilja beroende på

ålder, men det kan också skilja mellan elevgrupper oberoende av ålder. I informanternas svar angående samband mellan lek och lärande, synliggjordes deras medvetenhet och insikt i vad forskningen säger om lekens betydelse för det sociala samspelet vilket också är grundläggande för undervisningen. Man menade att när elever interagerar i leken gör de nya färdigheter och kunskaper tillgängliga för varandra. De visar också sina starka respektive svaga sidor vilket pedagogen menade gav förutsättning för henne att planera undervisningen på ett för eleven meningsfullt sätt. Informanterna var överens om att på detta sätt ges eleverna möjlighet att öka sin förståelse och att leken hör hemma i undervisningen. Hur mycket och på vilket sätt leken användes skiljde sig åt beroende på olika faktorer såsom tid, yttre krav och pedagogens egen tilltro att använda sig av leken som ett redskap i undervisningen. Informanterna gav exempel på leken som redskap för att variera undervisningen och konkretisera teorin inom olika ämnesområden.

3.6 Metoddiskussion

Att använda sig av kvalitativ forskning som metod kan innebära både fördelar och nackdelar. När vi genomförde vår undersökning upplevde vi inga nackdelar men däremot ett flertal fördelar med den kvalitativa metoden. Denscombe (2000) skriver att en av fördelarna med kvalitativ intervju är att den ger information om erfarenheter och känslor vilka snarare behöver utforskas än enbart kort redovisas. Vidare menar Denscombe (a.a.) att den personliga intervjun har fördelar genom att den är lätt att organisera samt att informationen kan kopplas till och härstammar från en källa, nämligen den intervjuade. Dessutom är intervjun relativt lätt att kontrollera eftersom forskaren då bara har en person att fokusera på. Ovan uppräknade fördelar upplevde vi som betydelsefulla för resultatet av intervjuerna. Patel och Davidson (2003) menar att alla samtal färgas av ett flertal faktorer som intervjuaren omöjligt kan styra över. Intervjuaren bör också vara medveten om sin egen roll i samtalet och hur det kan påverka den intervjuade samt det insamlade materialet. Eftersom vi var två vid varje intervjutillfälle, samt att vi använde diktafon vid sex av de åtta intervjuerna, ökade vår möjlighet att göra en så rättvis tolkning och analys som möjligt av intervjumaterialet.

Vi upplevde att det var fördelaktigt att använda diktafon som minnesstöd till gagn vid efterföljande bearbetning av intervjumaterialet. Denscombe (2000) däremot anser att en diktafon kan ha en störande inverkan vid intervjutillfället på så sätt att det upplevs som hämmande och påträngande. Vi erbjöd informanterna att ta ställning till användande av

diktafon eller inte. De gjorde därmed ett medvetet val som ledde till att intervjun blev fri och otvungen till förmån för ett uttömmande och för oss användbart intervjumaterial. Efter att ha beaktat Kvaales (1997) analyssteg för att få ett uttömmande material, konstaterar vi att det steg där man som intervjuare skall ge informanten möjlighet att uttala sig om tolkningen av materialet inte var realistiskt inom ramen för detta arbete. Om vi hade genomfört även det steget hade möjlighet till ett rikare material givits oss.

4 Diskussion

Syftet med vår undersökning var att synliggöra de olika undervisningssammanhang som lek kan inrymmas i och undersöka vilken betydelse lek har i skolans undervisning i takt med elevernas stigande ålder. Innan vi började med undersökningen hade vi en klar bild över att forskningen är omfattande angående lekens positiva värde för yngre barns utveckling och för inläring. Exempelvis menar Friedrich Schiller (1759-1805), att leken gör människan hel eftersom hon då använder sig av alla sina resurser. Friedrich Fröbel (1782-1852) som påverkades starkt av Schillers teorier, menar att leken är den viktigaste uttrycksformen under barndomen och att det är i leken och genom leken som barn lär sig förstå omvärlden. Även Gregory Bateson (1904-1980) propagerar för lekens betydelse när det gäller barns kommunikation med omvärlden. Han menar att i leken tränas barnet att kommunicera, vilket är nödvändigt för barnets överlevnad i samspelet med andra människor (Hägglund & Fredin, 2001). Ovanstående teoretiker styrker vår uppfattning om lekens positiva värde för barns utveckling och lärande.

I litteraturen står det att läsa om svårigheten att konkret definiera begreppet lek. Abbott (1995) menar att det finns lika många definitioner som det finns sätt att leka och att det inte finns någon enskild definition som täcker in ordets totala och mångfacetterade innebörd. Hangaard Rasmussen (2002) och Welén (2003) menar liksom Abbott (1995) att lek är svårt att definiera eftersom begreppet har olika betydelser i olika sammanhang. Detta stämmer väl överens med informanternas åsikter vilket visade sig genom den mångfald av associationer de uttryckte till begreppet lek. Någon tydlig definition gick inte att utläsa. Vi konstaterar att det är svårt, näst intill omöjligt att formulera en distinkt definition av begreppet lek. Däremot anser vi, liksom en del av informanterna också uttryckte, att lekens många dimensioner kan vara av värde för undervisningen och ge eleverna ökade möjligheter att uppleva engagemang, lustfylldhet och meningsfullhet, vilket kan främja elevens utveckling.

Flertalet av de refererade författarna i detta arbete, bedriver sin forskning om lek bland barn som är yngre. Vi anser att lek bland äldre barn endast omnämns i ytterst begränsad omfattning. Därför fann vi det vara intressant att undersöka informanternas uppfattning om lekens plats i undervisningen och om den beror på åldersrelaterade faktorer. Informanterna berättade att barn leker på samma sätt i undervisningen oberoende av ålder. Detta förklarar vi med att det är pedagogen som styr leken och att alla därmed ges samma förutsättningar vilket

inte alls är självklart i den fria leken. Generellt framkom också uppfattningen att yngre barn leker mer spontana, påhittade lekar medan äldre barn leker mer regellekar i den fria leken. Kopplingen mellan barns ålder och deras sätt att leka har betydelse främst i den fria leken konstaterar vi. I undervisningen däremot anser vi att pedagogen skall ta hänsyn till elevernas mognad och till elevgrupp snarare än till elevernas ålder. En av informanterna synliggjorde dessa samband genom att berätta om två jämnåriga elevgrupper där den ena gruppen var mycket mer positivt inställd till lek än den andra. Detta visar vilken betydelse gruppens sammansättning har för pedagogens val av aktivitet och metod i undervisningen. Det är dock viktigt att betona att leken inte skall användas för lekens egen skull i undervisningen. Vi håller med Lindqvist (2002) när hon förespråkar ett arbetssätt där leken ska få en progression och skapa mening för eleven. Detta innebär utvecklande av lek för yngre barn och utvecklande av gestaltande förmåga för äldre barn. Självklart skall man inte använda sig av uttrycksformen lek i alla undervisningssammanhang, men vi anser dock att lek är värdefull som redskap i undervisningen inte enbart för yngre barn utan även för äldre barn, i skolår 4-6.

Lillemyr (2002) ser ett samband mellan lek och lärande genom begreppet upplevelse. Han anser att både lärande och lek bör vara präglad av upplevelser som ger engagemang och därmed motivation. Lindqvist (Vygotskij, 1999) utvecklar betydelsen av detta samband när hon berättar att Vygotskij använder leken när han ska beskriva hur barnens intresse styr undervisningen, samt att lek och arbete hör ihop. Leken är ett naturligt sätt för barnen att arbeta på och därigenom förbereda sig för framtiden. Vidare menar Lindqvist att leken är en betydelsefull verksamhetsform eftersom det i den gäller att ta till vara barnens intressen och barnens eget språk för att möjliggöra förståelse av det de skapar. Eftersom vi tolkar barnens arbete som detsamma som lärande, och eftersom lek och arbete enligt Vygotskij (a.a.) hör ihop, menar vi, att lek och lärande har ett otvivelaktigt samband. I vår undersökning framkom att informanterna var väl överens med Lindqvist och Vygotskij (1999) vad det gäller sambandet mellan barns lärande och lek. Lek för att lära innebär att det teoretiska kan konkretiseras genom just lek. Som en av informanterna uttryckte ”/.../ det kan bli mer praktiskt och verklighetsnära” (ip8). Informanterna påtalade samstämmigt vikten av att variera undervisningen så att teorin får en praktisk innebörd och vice versa. Vi anser att detta resultat tydligt pekar på kärnan i det sociokulturella perspektivet vilket innebär att individen ständigt samspelar med sin omgivning. I detta samspel med hjälp av fysiska och intellektuella redskap konstaterar vi att det sker ett betydelsefullt lärande för individens utveckling. Vi konstaterar också att leken är ett redskap som medierar kunskap med hjälp av

de intellektuella och materiella tillbehör som den aktuella lekpedagogiken i undervisningen kräver.

Abbott (1995) påtalar att det ställs mycket komplexa krav på pedagoger. Det som krävs är pedagogisk kunskap samt en lyhörd förståelse för barnen och då kan leken ge insikter som pedagoger annars inte skulle få om olika barns inlärningsstrategier. I leken synliggörs elevens starka och svaga sidor vilket ger pedagogen förutsättningar att kunna organisera undervisningen på ett för eleven konstruktivt och meningsfullt sätt. I litteraturen står uttryckt att leken kan ses som ett redskap i undervisningen (Ejeman & Molloy, red., 1997; Vygotskij, 1999 och Utbildningsdepartementet, 1998) vilket också ges uttryck för att våra informanter är införstådda med och samtycker till. Att leken har plats i undervisningen som motivationshöjare och som ett redskap för ett lustfyllt lärande var självklart för samtliga informanter. Trots denna medvetenhet använde sig inte informanterna av leken i undervisningen i den utsträckningen de önskade eftersom de ansåg att de inte hade tillräcklig kompetens att göra detta. Vi ser detta som ett uttryck för att pedagogerna inte känner sig helt trygga att använda sig av leken som redskap i undervisningen. Attityden till lek är bland våra informanter positiv vilket enligt Birgitta Knutsdotter Olofsson, har större betydelse för barnets utveckling än vad man gör (Hägglund & Fredin, 2001). Vi ställer oss därför frågan om det enbart har med bristande kompetens att göra eller om det finns flera faktorer som påverkar till att man inte använder sig av leken som ett redskap. Om det enbart är kompetensen som brister så anser vi att kompetensutveckling om leken som redskap i undervisningen är lika viktig som inom vilket ämnesområde som helst. Det är vår övertygelse att de pedagoger som tyckte att leken var ett viktigt redskap definierar leken på sina villkor och därför inte ser några problem med att använda sig av den.

Enligt Abbott (1995) ser en del pedagoger däremot de typiska dragen i lek som problematiskt eftersom dessa drag inte självklart kopplas naturligt till undervisande verksamhet. Vi ställer oss därför frågande till om inte lek sammankopplas med allvar och inläring av dessa pedagoger? I styrdokumentet står lekens värde för inläring uttryckt och för skolans verksamhet är riktlinjer beskrivna för pedagogers uppdrag. I Lpo 94 står att läsa under Skolans uppdrag "Skapande arbete och lek är väsentliga delar av det aktiva lärandet" (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 7). Under intervjuernas gång framkom att en del informanter kände att de inte hade tillräcklig kunskap att ta in leken i undervisningen. De uttryckte en rädsla för att inte hinna nå de olika kunskapsmålen för varje ämne, att tappa

kontrollen över eleverna i klassrumssituationen, men också osäkerhet på grund av sin egen bristande förmåga att använda leken som redskap för lärande. En av informanterna uttryckte detta på följande vis:

Det slåss med de yttre kraven som ställs i samhället /.../ läroplaner osv. Kraven ökar på andra områden. Då faller leken bort. Det måste få en balans, jag tror inte att bara leken kan fungera, som i åk 5 med alla de mål som finns uppställda, genom att bara ha lekt fram dem (ip2).

Ovanstående citat visar det tydliga sambandet mellan elevers stigande ålder och pedagogernas tvekan till att använda leken som redskap i sin undervisning. Hindrar kunskapsmålen pedagogerna att använda sig av leken som ett redskap i undervisningen eller kan det kanske bero på hur styrdokumentet tolkas? Är lek oförenlig med allvar och inläring? Vi anser att så inte är fallet, men det krävs för det första pedagogiska diskussioner för att komma fram till gemensamma tolkningar av olika styrdokument. Det krävs också ett aktivt samarbete i arbetslag för att dels undanröja eventuella farhågor för att inte nå målen och dels för att stärka och komplettera pedagogernas olika kompetenser. Detta är vårt sätt att se på hur lek kan användas som redskap i större utsträckning för att möta styrdokumentens intentioner och för att med elevers stigande ålder åstadkomma ett lustfyllt lärande. Som Vygotskij (1995) påtalar är det en självklar uppgift för pedagoger att stimulera barnens fantasi då fantasin är en av de viktigaste krafterna i barnens process att förbereda sig inför framtiden. Här anser vi att leken skall inta en naturlig plats i undervisningen, inte enbart för yngre elever utan även för elever i skolår 4-6. Vi är väl medvetna om att begreppet lek kan vara svårt att använda bland äldre elever, men som framkommit i vår undersökning så är förtjänsten av de typiska dragen i lek åtkomliga med hjälp av andra begrepp såsom drama, rollspel och teater. För att pedagoger ska kunna använda sig av lek som redskap i undervisningen ska kompetensutveckling erbjudas. Detta är dock inte en tillräcklig åtgärd utan även pedagogers individuella kompetenser måste nyttjas i arbetslag på ett, för eleverna, konstruktivt sätt. Detta för att eleverna skall få ett så lustfyllt, meningsfullt och lärorikt lärande som någonsin är möjligt.

I detta arbete har fokus riktats mot verksamma pedagogers upplevelser och uppfattning om lek i undervisning samt dess betydelse för elevers lärande och utveckling i åldrarna 10-12 år. Vårt förslag till framtida forskning är att få veta om elevers uppfattning om vilken betydelse ett lustfyllt lärande med inslag av de typiska lekdragen har för deras utveckling, motivation och vilja att lära. Eftersom lek med dess typiska drag i undervisning för äldre

elever är bristfälligt utforskad, menar vi att detta är ett område att undersöka närmare i framtida forskning.

5 Slutsats

Efter att ha fördjupat oss i litteratur och efter genomförd undersökning konstaterar vi att värdet av lustfyllt lärande måste erkännas bland verksamma pedagoger. Det som behövs, menar vi, är pedagogiska diskussioner där styrdokumentens intentioner beträffande lustfyllt lärande och lek lyfts. En samsyn kring lekens användning och legitimitet i undervisningen för elever i skolår 4-6 är nödvändig för att pedagoger skall känna tillräcklig trygghet och erkännande i att använda sig av lek som ett redskap. Vi konstaterar att lek är ett mångfacetterat och svårdefinierat begrepp. Därför finner vi det meningsfullt att man som pedagog inte begränsar sig till att enbart välja ett sätt att uttrycka lustfyllt lärande. Om lek kallas för lek, drama, idrott eller något annat har ingen som helst betydelse. Det viktiga är att verksamma pedagoger förstår betydelsen av ett lustfyllt lärande för elevernas utveckling oavsett ålder.

6 Sammanfattning

I detta arbete har vi gjort en undersökning för att synliggöra lek som redskap för lärande i undervisningen för elever i skolår 4-6. Vi har valt att inrikta oss på elever i denna åldersgrupp eftersom vi efter fördjupning i ämnet har funnit att litteraturen i första hand riktar sig till barn i yngre åldrar. Efter att ha fördjupat oss i litteraturen var vi däremot osäkra på vilken betydelse lek har i skolans undervisning för något äldre barn. Av den anledningen fann vi det vara intressant att undersöka hur detta förhåller sig för elever i skolår 4-6. I litteraturgenomgången presenteras forskning inom området och lekens historiska perspektiv. I nu gällande läroplaner, vilka beskriver skolans uppdrag, har Vygotskijs sociokulturella teori stort utrymme. Vi har därför valt att koncentrera vår studie, och analysera dess resultat, utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

Inledningsvis fördjupade vi oss i relevant litteratur inom ämnesområdet vilket väckte en rad olika frågeställningar. För att få svar på dessa frågor kom vi fram till att en kvalitativ undersökning var aktuell. Genom att intervjua pedagoger, verksamma i skolår 4-6, ansåg vi att vi kunde få privilegierad information som var av intresse för vår undersökning. Kopplingen mellan teori och praktik, dvs. litteratur och intervju av verksamma pedagoger, har synliggjorts och visar att leken förekommer och är av betydelse för elevers lärande inte bara i yngre åldrar utan även för elever i skolår 4-6. Vi har kopplat resultaten som framkom av intervjuerna till litteraturen och detta diskuteras i arbetets diskussionsdel. Resultatet av undersökningen visar att pedagogerna anser att när elever interagerar i leken gör de nya färdigheter och kunskaper tillgängliga för varandra. Eleverna visar också sina starka respektive svaga sidor vilket ger förutsättning för pedagogen att planera undervisningen på ett för eleven meningsfullt sätt. Däremot hur mycket och på vilket sätt den används skiljer beroende på olika faktorer såsom tid, yttre krav och pedagogens egen tilltro att använda sig av lek som ett redskap i undervisningen.

Källförteckning

- Abbott, L. (1995) i Moyles, J.R. (red.) *Släpp in leken i skolan!* Stockholm: Runa förlag AB.
- Broström, S. och Vejleskov, H. (1999). *Lärering leg og legende læring*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejeman, G. och Molloy, G. (red.) (1997). *Metodboken. Svenska i grundskolan*. Stockholm: Liber.
- Falkenberg, C. och Håkonsson, E. (2004). *Storylineboken. Handbok för lärare*. Stockholm: Runa förlag.
- Hammarberg, T. (1999). *Konventionen om barnens rättigheter*. Stockholm
- Hangaard Rasmussen, T. (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.
- Hangaard Rasmussen, T. (2002). Legens poetik – dannelse og erfaring i børns leg.I I. Pramling Samuelsson (red.), *Lek och lärande. Konferensrapport från Nätverk för Barnomsorgsforskning, Göteborg den 15-16 november 2001*, s.7-26. IPD-rapport nr 4. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hägglund, K. och Fredin, K. (2001). *Dramabok*. Stockholm: Liber AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillemyr, O-F. (2002). *Lek – upplevelser – lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Tholin, J (2005). Forskningen måste ge svar på lärarnas frågor. *Lärarnas tidning (14)*, Stockholm: Lärarförbundet.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin (1996). Höganäs: Bra Böcker AB
- Patel, R. och Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Upplaga 3. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Vygotskij, L. 1996 (1999): Pedagogisk psykologi. Kommenterade texter i Lindqvist, G. (red.).
Vygotskij och skolan. Lund: Studentlitteratur.

Welén, T. (2003). *Kunskap kräver lek*. Myndigheten för skolutveckling.

Intervjuguide till pedagoger åk 4-6

1. Vilket år tog du din lärarexamen?
2. Hur länge har du arbetat med elever i åldrarna 10-12?
3. Har du arbetat med elever i andra åldrar? I så fall; vilken ålder och hur länge?
4. Berätta om de drivkrafter som har påverkat dig i ditt yrkesval.
Har du arbetat inom något annat yrkesområde tidigare?
I så fall, vad var det som gjorde att du skolade om dig till lärare?
Vad var det som gjorde att du bestämde dig för att utbilda dig till lärare?
Vad var det speciellt som inspirerade dig?
5. Hur vill du definiera begreppet lek?
Berätta vad du tänker på när du hör ordet lek?
Vad betyder lek för dig i egenskap av lärare?
6. Vilken betydelse har barns ålder för hur mycket de leker och på vilket sätt de leker?
Hur länge anser du att man kan betraktas som barn?
Vad skiljer i leken för barn i olika åldrar?
Vad har du för erfarenhet av hur barn i olika åldrar leker?
7. Ser du något samband mellan lek och lärande?
Vad tror du dina elever lär sig när de leker? På vilket sätt visar det sig?
Egna exempel?
8. Hur använder du dig av leken i din undervisning?
Berätta om olika undervisningsformer (metoder) som du använder dig av.
Hur skulle du kunna tänka dig att använda leken i undervisningen?