

EXAMENSARBETE
Våren 2007
Läroarbldningen

**Lek och lekfulla aktiviteter i
barnskolan**
Möjligheter och hinder

Författare
Ingela Westergård

Handledare
Charlotte Tullgren

www.hkr.se

Lek och lekfulla aktiviteter i barnskolan

Möjligheter och hinder

Ingela Westergård

Abstract

Uppsatsen redovisar en studie vars syfte är att studera pedagogers inställning till lekens betydelse för barns lärande och utveckling, samt deras föresatser när det gäller att ge leken utrymme och använda den som redskap för lärande. Dessutom undersöks hur pedagogernas förklarade föresatser i detta ämne överensstämmer med den faktiska situationen i en barnskoleklass, samt vilka möjligheter och hinder som påverkar lekens utbredning i denna verksamhet. Intervjuer av de fyra pedagoger som arbetar i denna klass har tillsammans med observationer av verksamheten använts som kvalitativ forskningsmetod. Resultaten av intervjuer och observationer har kopplats samman och analyserats utifrån problempreciseringen. Slutresultatet av studien visar att pedagogerna är väl medvetna om lekens betydelse för barns lärande och utveckling, samt att deras strävan är att ge lek och lekfulla aktiviteter utrymme, men olika hinder begränsar möjligheterna till detta.

Ämnesord: Lek, lekfulla aktiviteter, förskola, skola, barnskola

INNEHÅLL

Förord	4
1. Inledning och bakgrund	5
1.1 Integration av förskola – skola	5
1.1.1 Tanken bakom.....	5
1.1.2 Lpo 94	6
1.1.3 Hur har det fallit ut?	7
1.2 Syfte	8
1.3 Personlig bakgrund.....	9
1.4 Disposition	9
2. Litteraturgenomgång.....	10
2.1 Tidigare forskning	10
2.2 Sociokulturellt perspektiv	12
2.3 Den viktiga leken.....	14
2.3.1 Lekens historia	14
2.3.2 Definition av lek	16
2.3.3 Lekens betydelse för barnets utveckling inom olika områden.....	18
2.3.4 Lek och lärande.....	20
2.3.5 Lek som metod för lärande	22
2.4 Lekens förutsättningar	24
2.4.1 Samarbete och gemensam grundsyn inom arbetslaget	25
2.5 Problemprecisering.....	25
3. Metod	26
3.1 Urval.....	26
3.2 Beskrivning av miljö.....	26
3.3 Beskrivning av pedagogerna.....	27
3.4 Forskningsmetod och genomförande	28
3.5 Etiska överväganden.....	29
3.6 Bearbetning och analys.....	30
4. Resultat och analys	31
4.1 Pedagogernas inställning.....	31
4.2 Pedagogernas föresatser	32
4.3 Möjligheter och hinder	33
4.4 Slutsatser.....	36
5. Diskussion	37
5.1 Metoddiskussion.....	40
5.2 Förslag till fortsatt forskning.....	41
6. Sammanfattning.....	42
7. Litteraturförteckning	43

Förord

Jag vill tacka min handledare, Charlotte Tullgren, för givande diskussioner och goda råd i samband med detta arbete. Jag vill också tacka barn och pedagoger på den barnskola där jag genomfört min studie för att jag fått ta del av deras verksamhet, vilket nu ligger till grund för denna uppsats. Sist, men inte minst, vill jag tacka min familj samt andra nära och kära för det stöd och den uppmuntran jag fått under denna tid.

Kristianstad i juni 2007

Ingela Westergård

1. Inledning och bakgrund

I den här uppsatsen studeras fyra pedagogers inställning till lekens betydelse för barns lärande och utveckling. Likaså studeras vilka föresatser de har när det gäller att ge leken utrymme och använda den som redskap för lärande. Vidare studeras hur dessa föresatser stämmer med den bild som framkommer genom observationer i verksamheten. Dessutom undersöks vilka möjligheter och hinder som inverkar på lekens utbredning i denna klass. Studien genomförs i en barnskoleklass. Begreppet *barnskola* innebär att årskurs ett och två är integrerade med en grupp sexåringar och klassen kallas då för F-2, där *F* står för förskoleklass. Denna typ av klassindelning kom till stånd i och med integrationen mellan förskole- och skolkulturerna som inleddes 1998.

1.1 Integration av förskola – skola

Efter riksdagsbeslut infördes förskoleklassen i hela landet från och med den 1 januari 1998, vilket konkret innebar att förskolans sexårsverksamhet flyttades in i skolan.

1.1.1 Tanken bakom

Tanken med integrationen var att man skulle skapa en mjukare övergång mellan förskola och skola. I skolverkets rapport nummer 201 (2001) står det:

Ett syfte med reformen är att förskoleverksamheten, skolbarnsomsorgen och grundskolan ska närma sig varandra för att förbättra kvaliteten i alla dessa verksamheter. Genom integration av förskoleklass, grundskola och fritidshem ska ett nytt pedagogiskt förhållningssätt utvecklas. Detta nya förhållningssätt förväntas leda till att kontinuitet skapas i det livslånga lärandet såsom det gestaltas i läroplanerna och i bakgrundstexter till dessa. (Skolverkets rapport nummer 201, 2001, s. 7)

Melander & Pérez Prieto (2006) citerar en anonym arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet som i sitt förslag om inrättandet av förskoleklassen skrev: ”Inrättandet av förskoleklasser skall ses som en möjlighet att på ett medvetet sätt föra in förskolepedagogiken i skolan” (Melander & Pérez Prieto, 2006, s. 27). De anser att denna skrivelse markerar början för förskoleklassreformen. De påstår vidare att ett av de starkaste motiven till att man skulle föra in förskolepedagogiken i skolan var att förändra skolan: ”förskolepedagogiken, med sin långa tradition av arbete i lärarlag och större inslag av barncentrerade aktiviteter, skulle integreras med skolans ämnescentrerade

verksamhet och bidra till att förändra skolans traditionella arbetssätt.” (Melander & Pérez Prieto, 2006, s. 27).

I propositionen, (Prop. 1997/98:4), som regeringen lämnade till riksdagen den 5 mars 1998, framförs att förskoleklassen gör det möjligt för alla elever att delta i en tioårig pedagogisk verksamhet, vilket innebär att de flesta barn ges de bästa förutsättningarna för lärande och utveckling samt att deras möjligheter att nå kunskapsmålen i grundskolan ökar. Här uttalas också att:

Det som är naturliga inslag i förskolepedagogiken bl.a. lek, omsorg, skapande och barnets eget utforskande bör få genomslag i den övriga skolan. Utbildningen i förskoleklassen skall stimulera varje barns utveckling och lärande och ligga till grund för fortsatt skolgång. (Prop 1997/98:94, s. 17)

1.1.2 Lpo 94

I och med att man genomförde denna förändring gjordes också en anpassning av läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) så att den, sedan den 1 augusti 1998, omfattar det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. I propositionen, (Prop. 1997/98:4), framförs att fördelen med en gemensam läroplan är att alla arbetar mot samma mål. Ett gemensamt mål bidrar till att höja kvalitén i verksamheterna, vilket i sin tur har en positiv inverkan på varje barns utveckling och lärande. Häri påtalas också lekens betydelse på följande vis:

Lek ger eleverna möjligheter till att utforska världen genom att de får använda fantasi och kreativitet. Lek kan också ha en funktion av inläring i lekfulla former. Läroplanen skall därför breddas när det gäller lekens betydelse, vilket också kommittén har föreslagit. (1997/98:94, s. 20)

I den nya läroplanen står det bland annat: ”Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande.” (Lpo 94, s. 8). Där står också att: ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper” (Lpo 94, s. 7). Leken nämns också som en viktig del på följande vis: ”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet” (Lpo 94, s. 8) och ”Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper” (Lpo 94, s. 8).

1.1.3 Hur har det fallit ut?

I studier som genomförts under åren sedan förskolereformen satte igång framkommer det att integrationen mellan förskola och skola inte fallit ut helt som man hade tänkt sig från början. Mycket tyder på att förskolan har kommit in i skolan mer på skolans villkor, än att båda verksamheterna anpassat sig till varandra. Enligt det nyhetsbrev som skolverket publicerade den 9 mars 2001 visade skolverkets studie, som pågick under tre års tid, att sexåringarna fått mer skola än vad som varit tänkt. Det verkade som att det var skolans kultur med lektioner, raster och ämnen som dominerade och förskoleklassen sågs inte som en självklar plats för lek och skapande, och var heller inte anpassad utifrån det rörelsebehov som sexåringar har. Man hade märkt att många sexåringar hade svårigheter att anpassa sig till skolans fasta tider och dess krav på disciplin. Lokalerna var också något som orsakat problem eftersom dessa blivit mer som klassrum än som förskolelokaler och det fanns inte alltid utrymme för lek, skapande verksamhet och rekreation. Även när det gällde en gemensam syn på hur barn utvecklas och lär sig, som varit en av tankarna med integrationen, konstaterade skolverket att det fanns brister. Tänkbara orsaker till att ha hindrat utvecklingen var att pedagogerna hade för lite tid för planering och diskussion samt att förskoleklassens personal, som ofta är förskollärare och fritidspedagoger, inte alltid räknades till skolans personal vilket skulle kunna bero på skillnader i avtal, arbetstider, löner och status. Man belyste i detta sammanhang även att själva reformen inleddes just då stora kommunala besparingar hade genomförts, vilket också skulle ha inverkat negativt, och dessutom hade det varit brist på pedagogiskt utbildad personal på många håll. Trots detta var ändå skolverket hoppfullt om att reformen skulle lyckas under förutsättning att personalen skulle få mer tid för gemensam planering, utvärdering och reflektion, att barn- och personalgrupper skulle vara av lagom storlek och sammansättning, att lokalerna anpassades för ändamålet samt att kunskap om reformens syfte genomsyrade hela organisationen. Knappt ett år senare publicerade skolverket återigen ett nyhetsbrev, närmare bestämt den 15 januari 2002. Även här framfördes kritik kring hur integrationsreformen fallit ut.

Istället för att söka sig mot nya synsätt och arbetsformer där lek, skapande och utforskande var viktiga inslag, har reformen i huvudsak inneburit en "skolifiering" av förskoleklassen – och därmed också av sexårsverksamheten. Förskoleklasserna är nästan uteslutande organiserade som en del av grundskolan. (Skolverkets nyhetsbrev 2002-01-15, s. 1)

Den 9 maj 2006 genomfördes en nationell konferens som handlade om förskoleklassen. Det var Myndigheten för skolutveckling som i samarbete med Utbildnings- och kulturdepartementet anordnade detta arrangemang och syftet var att bidra till ökad kunskap om intentionerna med förskoleklassen samt att inspirera till utveckling av verksamheten. En av föreläsarna, Fritjof Sahlström, presenterade resultatet från ett flerårigt forskningsarbete som pågått vid Pedagogiska Institutionen vid Uppsala universitet. Resultatet, som kallas *En tioårig grundskola*, visar på att 1998 års förskoleklassreform inte nådde sina syften, utan att följderna istället har blivit att barn idag i praktiken börjar skolan då de är sex år gamla.

Enligt skolverkets lägesbedömning för 2006 (Rapport 288, 2006) var det cirka 95% av landets sexåringar som gick i förskoleklass läsåret 2005/2006. Det framkommer att barnen i regel vistas i verksamheten tre timmar per dag och att förskoleklassens verksamhet i många skolor är integrerad med de tidiga årens verksamhet inom grundskolan. Skolverkets utbildningsinspektörer trycker på vikten av att förskoleklassens speciella pedagogik, med mycket fri lek och skapande aktiviteter, tillvaratas och de hävdar att så också sker på de flesta av de skolor som inspekterats. De redogör för att förskoleklassen ofta arbetar mycket praktiskt och att tyngdpunkten i verksamheten på de flesta skolor ligger mellan förskolans och skolans pedagogik. De rapporterar även att det i många skolor finns en samverkan mellan personal i förskoleklass, skola och fritidshem som genomsyras av ett genomtänkt arbete kring lekens betydelse för inlärning och att man tillvaratar personalens olika kompetenser. De berättar också att det på vissa skolor visat sig finnas brister i just samverkan mellan förskoleklass, skola och fritidshem och att detta då behöver förbättras.

1.2 Syfte

Syftet med studien är att studera pedagogernas inställning till lekens betydelse för barns lärande och utveckling, samt deras föresatser när det gäller att ge leken utrymme och använda den som redskap för lärande. Vidare är syftet att studera hur pedagogernas förklarade föresatser i detta ämne överensstämmer med praktiken samt att synliggöra de möjligheter och hinder som pedagogerna kan anse påverka lekens utbredning i denna verksamhet.

1.3 Personlig bakgrund

Jag studerar inom lärarutbildningen på högskolan i Kristianstad och läser inriktningen lek- utveckling och lärande. Jag är nu inne på den sjunde och sista terminen och skriver härmed mitt examensarbete. Jag har tidigare arbetat som barnskötare inom förskola och skola under cirka 20 år, och då till största delen inom förskolan där jag upplevt att lekens betydelse för barns lärande och utveckling diskuterats allt mer och mer. Min uppfattning är att pedagogers inställning, när det gäller lekens egenvärde samt dess betydelse för barns lärande och utveckling, har förändrats i den bemärkelse att leken har fått högre värde. Min egen förståelse för lekens betydelse har också ökat under mina yrkesverksamma år, för att under min utbildningstid inom lärarutbildningen nu verkligen fördjupats.

Valet av ämne i uppsatsen grundar sig delvis på mina erfarenheter ifrån den verksamhetsförlagda delen av utbildningen vilken varit förlagd inom grundskolan med barn i åldern 6-8 år, det vill säga så kallad barnskola. Jag har där mött olika synsätt och agerande då det gäller att ge tid och skapa förutsättningar för lek. Då jag diskuterat detta med mina handledare, och även andra pedagoger, har jag kunnat känna av en viss frustration över de hinder de anser finnas för att kunna utveckla verksamheten på ett sätt som överensstämmer med deras syn på lekens betydelse för barns lärande och utveckling. En annan anledning till mitt val är att jag tagit del av skolverkets syn på resultatet av integrationen av förskole- och skolkulturena som inleddes 1998.

1.4 Disposition

I kapitel två presenteras litteraturgenomgången som tar upp tidigare forskning som är relevant i detta sammanhang. Den kulturhistoriska teorin och det sociokulturella perspektivet synliggörs och här ges också en kort inblick i lekens historia. Vidare belyser den lekens innebörd samt dess betydelse för barns lärande och utveckling. Begreppet lärande definieras och viktiga förutsättningar för möjlighet till lek tas upp. I kapitel tre redogörs för urval, miljöbeskrivning, beskrivning av pedagogerna, forskningsmetod och genomförande, etiska överväganden samt tillvägagångssätt vid bearbetning och analys av insamlat material. I kapitel fyra redovisas studiens resultat och analys samt slutsatser utifrån detta. I kapitel fem kopplas slutsatser av resultat och analys samman med vad tidigare forskning, samt resultat av undersökningar visar på.

Kapitlet innehåller även en metoddiskussion samt förslag till fortsatt forskning. I kapitel sex görs en övergripande sammanfattning av uppsatsen. Därefter följer en litteraturförteckning samt tre bilagor.

2. Litteraturgenomgång

2.1 Tidigare forskning

Det har inte genomförts mycket forskning kring lek med fokus på lekens innehåll och barnens gemensamma meningsskapande, vilket innebär att det är ett område som fortfarande innehåller mycket att undersöka. Jag kommer i detta kapitel att presentera aktuell forskning.

Annika Löfdahl presenterade år 2002 sin doktorsavhandling, *Förskolebarns lek, en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*, som fokuserar på förskolebarns lek och deras gemensamma meningsskapande. I denna avhandlas frågor som rör barnens egna perspektiv på leken, samt vikten av de kulturella och sociala dimensionerna i deras meningsskapande. Löfdahl har i sin undersökning försökt ta reda på hur barn ser på sin egen lek, vad de upplever är viktigt och i vilka situationer meningsskapande sker. Det hon kommit fram till är att lekens innehåll är ett uttryck för det barn kan och förstår, att sammanhang och helheter är viktiga och att barn är medvetna om lekens förutsättningar både materiellt, socialt och emotionellt. Hon menar att leken genom sina innehållsliga och kommunikativa aspekter har ett eget värde och att det är i de gemensamma lekarna där kommunikativa möten kring innehållet sker, som den gemensamma meningen skapas och utifrån detta är barnen beroende av varandra för att utvecklas. Vidare säger hon att barn i leken nyttjar sin kompetens som sociala aktörer och att de kommunicerar kring lekens kulturella teman samt att de transformerar och tolkar kulturen i sina gestaltningar, där de även ger uttryck för möjligheter till förändring. Hon gör gällande att de kommunikativa lekhandlingarna gör barnen delaktiga i både reproduktion och produktion av den omgivande kulturen. Vidare har Löfdahl kommit fram till att tid, rum och material betyder mycket för lekarnas innehåll och för barns möjligheter att skapa mening och hon anser att det är viktigt att ta del av, och samtala med barnen om lekens innehåll för att vi ska förstå vilka kunskaper och färdigheter som barn uttrycker i leken.

Hon säger att det är viktigt att se lekens innehåll som det som ett uttryck för vad barn kan och förstår.

År 2004 presenterade Charlotte Tullgren sin doktorsavhandling som har titeln *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. I denna avhandling studeras leken i förskolan med fokus på det som händer i leken när pedagogerna deltar och på den styrning som äger rum i leken. Det övergripande syftet är att belysa förskolan som en arena för politisk styrning, där leken utgör ett redskap i denna styrning. Tullgrens frågeställningar lyder ”Vad i leksituationerna blir föremål för pedagogernas styrning?” samt ”Vilka tekniker använder pedagogerna för att styra barnen i leken?” (Tullgren, 2004, s. 23). När det gäller den första frågan om vad som blir föremål för styrning har Tullgren delat in detta i tre teman. Det första benämner hon *att barn leker*, det andra *vad barn leker* och det tredje *hur barn leker*. Hon menar att barnen i vart och ett av dessa styrs bort från något icke önskvärt, mot något som uppfattas som positivt. Hon ger ett sammanfattande svar på denna fråga: ”Leken regleras i namn av framtiden mot kompetenser som framtidens människor antas behöva” (a. a, s. 117). När det gäller den andra frågan, om vilka tekniker pedagogerna använder för att styra barnen i leken, har Tullgren kommit fram till att det handlar om normaliserande tekniker i syfte att styra lekarnas innehåll för att passa de normer som råder på förskolan när det gäller vilket innehåll lekar kan ha och hur lekar ska lekas. Hon beskriver det som att pedagogerna i ett system av inneslutande och uteslutande tekniker korrigerar leken, och att man i detta system använder två kategorier av tekniker där den ena kan ses som belöningar och den som bestraffningar. Tullgrens studie argumenterar för att leken är väl reglerad i syfte att bidra till skapandet av ett framtida barn med vissa kompetenser.

Eva Johansson och Ingrid Pramling Samuelsson presenterar sin monografi, *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*, år 2006. Avsikten med den studie som ligger till grund var att utmana och utforska relationer mellan lek och lärande samt lärares och barns meningsskapande i dessa sammanhang. De har kommit fram till att det krävs ett visst förhållningssätt och sätt att tänka om sitt uppdrag för att få till stånd en pedagogik där lek och lärande kan mötas. De belyser att alla deltagande lärare är överens om att leken är viktig, men att studien visar att retoriken om den goda leken inte är tillräcklig för att utmana lek och lärande. De menar att för att kunna arbeta

målorienterat och integrera lek och lärande så är det en förutsättning att läraren både är kunnig om lärandets objekt och lyhörd för barns livsvärldar.

2.2 Sociokulturellt perspektiv

Begreppen samspel och kommunikation lyfts fram av Säljö (2000) som anser att de står i fokus i ett sociokulturellt perspektiv, samt att lärandet sker i den interaktion som uppstår när människor samspelar och kommunicerar. Han menar att de sätt att resonera och tolka verkligheten som vi möter i denna interaktion, använder vi längre fram för att förstå och kommunicera i andra situationer. Han klarlägger att grundtanken med ett sociokulturellt perspektiv är att sociokulturella resurser skapas och förs vidare genom kommunikation, samt att vi lär oss agera på olika vis inom olika sociala praktiker.

Lindqvist (1996) menar att det krävs en övergripande kulturell teori för att kunna beskriva sambandet mellan lek och kultur och att Vygotskijs kulturhistoriska teori är just en sådan. Hon förklarar i förordet till Vygotskij (1995) att detta är en psykologisk teori som handlar om hur människan tolkar och förstår sin omgivning med hjälp av språket och att den beskriver människans kulturella utveckling som en odelad medvetenhetsprocess där tanke och känsla ses hänga ihop. Imsen (2006) hävdar att den mest korrekta benämningen på Vygotskijs teori är *sociokulturell teori* och beskriver den som "en teori om barns kognitiva utveckling och en teori om hur kultur och samhälle 'tar sin boning' i individen" (s. 50). Lindqvist (1999) berättar att Vygotskij presenterade sin kulturhistoriska teori år 1928 och hon pekar på två viktiga begrepp som den innefattar, nämligen aktivitet och medvetande. Dessa begrepp anser jag är väldigt aktuella i samband med just lek eftersom det både krävs ett medvetet engagemang i leken, och ett aktivt deltagande. Lindqvist (1996) pekar särskilt på begreppet medvetande och menar att det är själva principen för individens utveckling. Hon beskriver Vygotskijs syn på medvetandet som att det är dynamiskt och föränderligt, att det påverkas av den omgivande kulturen och att det speglar både dess innehåll och form. Hon anser vidare att det är leken som, för barnet, är den viktigaste formen att utveckla sitt medvetande om världen. Enligt Lindqvist (1999) förklarar Vygotskij att människan har utvecklat kulturella metoder eller verktyg för förståelse och meningsskapande under historiens gång, såsom språket, konsten att berätta, rita, skriva, läsa, räkna och Säljö (2005) anser att dessa verktyg spelar en avgörande roll när det gäller det sätt som vi

använder vårt intellekt och vår kropp på, samt hur vi samspelar med andra. Han berättar också att man vanligtvis brukar skilja på två sorters verktyg, nämligen fysiska, även kallade artefakter, och språkliga, men själv anser han att det är bättre att utgå ifrån att kulturella redskap har både fysiska och intellektuella sidor. Som exempel på fysiska verktyg nämner han olika former av hjälpmedel som människan har tillverkat för att höja sin egen kompetens och förmåga, till exempel hävstången och grävskopan. Ett intellektuellt och språkligt redskap han nämner är Pytagoras sats. Detta är exempel på kunskaper och färdigheter som han menar förs vidare genom interaktion mellan människor.

Vygotskij pekar, enligt Lindqvist (1999), på tre begrepp som kan beskriva den mänskliga utvecklingen, nämligen att den är historisk, kulturell samt social och han är enligt Lillemyr (2002) av den meningen att all kognitiv utveckling och allt tänkande har sin grund i social verksamhet. Vygotskij (1995) talar om två olika former av grundläggande handlingar hos människan. Den ena kallar han återskapande eller reproduktiv och den förknippas med vårt minne och utmärks av att människan upprepar handlingsmönster man tidigare skapat, eller friskar upp spår av tidigare intryck. Den andra formen kallar han den kreativa eller kombinatoriska, vilket innebär att människan skapar sig en egen bild av något som hon inte själv har erfarenhet av. Han menar att denna kreativa förmåga är anledningen till att människan är en framtidsinriktad varelse som har förmåga att både skapa sin framtid och förändra sin nutid. Han berättar vidare att den kreativa aktiviteten inom psykologin kallas för föreställning eller fantasi och han anser själv att detta är grunden för varje kreativ aktivitet inom kulturens alla områden, samt det som möjliggör skapande i konstnärliga, vetenskapliga och tekniska sammanhang. Han pekar på barnets skapande, utvecklingen av detta skapande samt betydelsen av det kreativa arbetet när det gäller barnets allmänna utveckling och mognad och menar att detta är en väldigt viktig fråga inom barnpsykologi och pedagogik. Han lyfter fram leken och pekar på att man i den tidigt kan upptäcka kreativa processer som till exempel när barnet gränslar en käpp och låtsas att det rider på en häst. Här återskapar barnet något hon sett, men han anser att barnets lek inte bara är en enkel minnesbild, utan att den är en bearbetning av ett tidigare intryck och ett sätt att skapa en ny verklighet utifrån barnets eget behov och intresse (Vygotskij, 1995). Ett begrepp som genomsyrar Vygotskijs teori både när det gäller lärande och utveckling är den närmaste utvecklingszonen, som även kallas den potentiella utvecklingszonen. Lindqvist (1999)

berättar att Vygotskij skiljer på två utvecklingsnivåer nämligen den faktiska, som är den nivå barnet själv befinner sig på, och den potentiella som är den nivå där barnet med hjälp och stöd av en mer erfaren person kan utvecklas vidare mot att så småningom klara av det nya själv. Hon presenterar ett citat ur Vygotskijs bok *Pedagogisk Psykologi* som kom ut 1926. Detta citat lyder: ”‘Det som barnet för tillfället gör med hjälp av en vuxen, kan det i morgon göra på egen hand.’” (Lindqvist, 1999, s. 278). Har man detta begrepp i åtanke då man planerar olika aktiviteter menar jag att man kan skapa situationer där barn kan få stöd och vägledning av varandra, vilket jag finner är utvecklande både för det barn som får stöd och för det barn som ger stöd.

2.3 Den viktiga leken

Leken är viktig för barnet ur flera olika aspekter, det vet vi sedan lång tid tillbaka. Forskning i ämnet har gjorts, och görs fortfarande. Lillemyr (2002) menar att det har framkommit att lek är viktig för barn i åldrarna 0-12 år, och då kanske alldeles speciellt i åldrarna 5-9 år eftersom de flesta barn i dessa åldrar leker en stor del av sin tid. Han tycker att leken har ett eget värde i sig för barnen, samtidigt som den har en grundläggande betydelse för deras lärande och utveckling och han pekar på tre skäl till varför leken är viktig för den pedagogiska verksamheten i förskola och skola. Det första handlar om att man, genom att observera barns lek, kan lära sig väldigt mycket om dem. Det andra skälet han tar upp är att man kan se att barn gör erfarenheter i leken. De utforskar, prövar och använder sin fantasi på ett sätt som gör att de lär känna sig själva och utvecklar självförtroende. Att klara av utmaningar, kommunicera och förhålla sig till andra är också något de får erfarenheter av samt de upplever och lär sig många saker. Den tredje anledningen han nämner är att leken förbereder barnen för utveckling och socialisation.

2.3.1 Lekens historia

Lekens betydelse uppmärksammades redan för 2300 år sedan enligt Hägglund (1989). Han berättar att filosofen Platon, som levde i det antika Grekland under åren 427-347 f Kr, ansåg att leken måste vara grundläggande i all utbildning. Han tar vidare upp att även Aristoteles (384-322 f Kr) betonade lekens och lustens betydelse för all undervisning och menar att båda dessa filosofer har haft stor betydelse för senare tiders tänkande. Han belyser också att lekens betydelse betonats av olika författare och

filosofer genom tiderna. Han nämner till exempel Jean Jacques Rousseau (1717-1778) som ansåg att det naturliga sättet för barn att skaffa sig lärdomar är att undervisningen helt bygger på lek. Vidare nämner han Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) och Friedrich von Schiller (1759-1805) och berättar att de båda två var väldigt fascinerade av barndomen och lekens möjligheter och att de såg leken som ett pedagogiskt hjälpmedel.

En annan person som Hägglund (1989) tar upp är Friedrich Fröbel (1782-1852) som var lärare och vars uppfostringssystem byggde på två grundprinciper, nämligen lekens betydelse och barnets självverksamhet. Öman (1991) beskriver Frøbels syn på leken och menar att hans grundtanke är att barnen i leken får tillfälle att förlägga sitt inre utanför sig själv och att de på så sätt bearbetar känslor och tankar i lekens form. Hon berättar vidare att Fröbel menar att barnet genom leken har större möjlighet att greppa och förstå sin omvärld och att det lär något om sig själv, lär känna sitt inre, sina krafter, sina anlag och böjelser samt sina förhoppningar och önskningar. Enligt Hägglund (1989) menar Fröbel att leken är barndomens mest naturliga uttrycksform, att den är vägen till kunskap och att barnet får optimala förutsättningar att utvecklas till en harmonisk och medkännande vuxen om det ges möjligheter att utveckla alla sina resurser i leken.

Welén (2003) tar upp att synen på lek förändrades i samband med industrialiseringen i mitten av 1800- talet. Från att ha haft en framträdande roll i både barns och vuxnas liv började man se den som ett rent tidsfördriv och en onyttig sysselsättning. Barnen fick istället börja arbeta i fabriker så snart det var möjligt, och på så sätt fanns det inte längre tid för lek. I och med att samhället förändrats under historiens gång, har också synen på lek gjort det. Welén (2003) refererar till Jerlang (1994) som belyser att barn- och ungdomstiden förlängdes i och med att barnen åter togs ur produktionen. I och med detta menar Welén (2003) att det återigen blev mer tid för lek och att den gemensamma leken där vuxna öppet leker med barn övergick till en självständig aktivitet som är direkt avsedd för barn. Om leken nu för tiden uttalar hon sig så som följer:

Idag utspelar sig leken i förskolor, skolor, fritidshem, och idrottsföreningar. Den fria gemensamma leken har till stor del ersatts av särskilda platser avsedda för lek – lekplatser. Även objekten i leken har förändrats, från enkla naturliga föremål; blad, sand, sten och träfigurer till färdigproducerade, konstruerade saker att leka med – leksaker. Leken har med andra ord segregerats från det övriga samhällslivet, både i tid och i rum!" (Welén, 2003, s. 18-19)

Att leken har stor betydelse för barns lärande och utveckling framgår idag både i modern forskningslitteratur och i styrdokument för förskola, skola och fritidshem. Barns rätt till

lek anpassad till barnets ålder betonas också i FN:s konvention om barnets rättigheter, vilken antogs av FN:s generalförsamling den 20 november 1989. Där står att läsa under artikel 31, punkt 1 ”Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid, till lek och rekreation anpassad till barnets ålder samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet.” (FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989, s.11)

2.3.2 Definition av lek

Öhman (2003) anser att lek är barns spontana verksamhet och att det är näst intill omöjligt för barn att låta bli att leka. Hon har i sin bok publicerat en dikt författad av signaturen Kajenn som jag tycker säger mycket om lekens innebörd och värde:

Barnen leker. När de leker ekar livets låt i deras lekar.
Gäll och yster eller dystert dov,
ekar den så länge den får lov.

Allt de tror och vet om verkligheten
gör de lek av, det är märkligheten.
Vuxna tror att lek är tidsfördriv.
De har fel i detta, lek är liv

SIGNATUREN KAJENN (Öhman, 2003, s. 86)

Olofsson (2003) beskriver leken som ett spännande fenomen och menar att den ”sätter en guldkant på livet och ger det mening utöver det vardagliga” (s. 6). Men vad är egentligen lek? I programmet Word XP kommer orden *nöjessyssla*, *syssla för nöjes skull*, *nöje*, *fritidssyssla*, *skoj*, *skämt*, *stoj* och *ras* upp när man söker synonymer för ordet lek. Att ge en kort och korrekt beskrivning på vad lek är anser jag inte är möjligt. Vem säger att min tolkning är den rätta? Det jag uppfattar som lek är det alls inte säkert att du gör. Öhman (2003) menar att det finns lika många definitioner av lek som det finns lekande människor. Även Lillemyr (2002) ser leken som ett komplicerat fenomen och tycker inte att man kan ge en tillräckligt bra förklaring av lekens alla aspekter med hjälp av en enda teori, utan att det är mer naturligt att tänka sig en kombination av två, eller flera, som kompletterar varandra. Han anser att dessa teorier måste vara förankrade i ungefär samma grundsyn, eller ha sin utgångspunkt i grundsyner som passar ihop. En uppfattning som han lyfter fram, och som delas av många teoretiker, är att det som driver oss att leka redan från tidig ålder är inre krafter, men vilka krafter det rör sig om finns det delade meningar om. Han anser att leken är en allsidig aktivitet och att den är viktig för alla barn.

Leken engagerar och motiverar barn fullständigt och på ett inifrån styrt sätt, och har därför en central betydelse för både lärande och socialisation. För barn är i leken "som om", en frizon för uppfinningsrikedom och det som är roligt. (Lillemyr, 2002, s. 45)

Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) är också av den åsikten att leken är svårfångad, men de tycker ändå att det verkar som att de flesta forskare har en gemensam uppfattning om vilka begrepp det är som gestaltar leken. Man brukar säga att leken är lustfylld, frivillig, spontan och symbolisk. Det finns inga mål ställda utifrån, den leder till aktivt engagemang och den är oftast social. Öhman (2003) hänvisar till George Bateson, kommunikationsteoretiker, och menar att han har betytt mycket när det gäller att skapa förståelse för vad lek är. Hon berättar att han beskriver lek som ett sätt att förhålla sig till verkligheten och som förmedlas genom tydliga metakommunikativa signaler. Med det menar han att barnen skapar någon slags överenskommelse om att förhålla sig till verkligheten på ett sätt som om den är något annat än vad den i själva verket är. Detta gör de genom att signalera på olika vis, till exempel genom att använda annat tonfall, visa med ögonen, med mimik och genom att prata om leken både i den och utanför. Olofsson (2003) kallar detta för leksignaler och beskriver dem som uttryck för barnets inställning, förhållningssätt till verkligheten och tolkning av det som händer så länge leken håller på.

Åm (1993) talar också om begreppet lek och lutar sig mot Wittgensteins meningsteori som innebär att man inte ska försöka komma på en universell mening när det gäller att tolka ett begrepp eller ett språkligt uttryck. När det gäller just lek menar hon att det finns många olika former av lek och att innebörden av själva begreppet beror på vilken lekform det handlar om. Lindqvist (1999) berättar att Vygotskij talar om olika former av lek och att han menar att det är leken som utvecklar barnets förmåga att tänka. Lillemyr (2002) talar också om olika lekformer och tar upp några. Den första han nämner är sensomotorisk lek, även kallad funktionslek. I denna form menar han att barnet upprepar en handling eller funktion för att barnet självt tycker om själva handlingen. Den andra han tar upp är rolleken, där barnen går in i olika roller och att de ofta gör detta i samspel med andra barn. Den tredje är regelleken, vilken också ofta sker i samspel mellan flera, och det som är mest utmärkande här är just regler. Nästa lek han tar upp är rörelselekar och våldsamma lekar och här är det då just rörelser som är det centrala. Den sista formen av lek han tar upp är konstruktionsleken. Här handlar det om olika former av bygglekar och experiment som barnen genomför.

2.3.3 Lekens betydelse för barnets utveckling inom olika områden.

Skolan ska bland annat sträva efter att varje elev utvecklar en god empatiförmåga, god språklig förmåga samt lär sig ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra (Lpo 94). Många teoretiker är överens om att leken är en ypperlig arena för att utveckla dessa förmågor. När det gäller barnets empatiska utveckling hävdar till exempel Öhman (2003) att lek är en nödvändig komponent och Lillemyr (2002) pekar på att barn i leken kan spela ut sina känslor samt pröva att leva sig in i andras situation, och att förmågan till empati därigenom utvecklas. Även Olofsson (1996) anser att barn som leker tränar sin inlevelseförmåga och medkänsla med fantasins hjälp. När det gäller barns språkliga förmåga menar Öhman (2003) att barnets språk stimuleras oerhört mycket i leken och hon hävdar också att god språklig förmåga är en förutsättning för en välutvecklad empatiförmåga. Hon anser vidare att all utveckling sker genom samspel och att leken finns med i det samspel som uppstår från livets början. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv anser även Säljö (2000) att människan föds in i ramen för samspel med andra människor och utvecklas vidare därigenom. Han menar att vi gör erfarenheter tillsammans med andra från början och att leken är en form av samspel där barnet lär sig uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det sätt som tillåts och uppmuntras av omgivningen.

Emotionell utveckling

När det gäller den emotionella utvecklingen menar Öhman (2003) att lek är en nödvändig komponent där barnet kan reflektera över, och bearbeta olika upplevelser. Här får barnet möjlighet att utforska sina inneboende möjligheter och känslor samt tillfällen att pröva sin förmåga till inlevelse, omsorg, handling och mod. Hon hävdar att barnet måste förstå sina egna känslor och deras uttryck först, för att ha förmåga att utveckla sin förståelse för den känsla en annan människa signalerar. Hon talar om den lek som barnet själv väljer och kallar den social fantasilek, i vilken hon menar att barnet får tillfälle att pröva andra roller, leva sig in i andras situation och därigenom utveckla sin empati. Olofsson (2003) talar om de sociala lekreglerna med vilka hon syftar på begreppen samförstånd, ömsesidighet och turtagande. Dessa regler hävdar hon att barn lär sig grunderna till i den tidiga leken med vuxna, och att de sedan finslipas i barnets lek tillsammans med andra barn. Samförstånd i leken innebär att båda är införstådda med att de leker och att de är överens om vad de leker. Ömsesidighet innebär att leken växer fram i samspel mellan barnen och alla är på samma nivå oavsett deras ålder och

styrka. Turtagande innebär att barnen turas om att bestämma och ta initiativ i leken. Dessa lekregler går Öhman (2003) in på när hon drar paralleller mellan lek och empati. När det gäller samförståndet menar hon att det främjar förmågan att ta emot och tolka signaler från andra människor på samma sätt som när man fångar upp och tolkar den andres stämningssläge eller känslotillstånd, vilket är det första steget i den empatiska processen. När det gäller ömsedigheten anser hon att den främjar förmågan att dela en upplevelse gemensamt och turtagandet understödjer i sin tur en kommunikativ dialog som bygger på ett gemensamt ansvarstagande.

Språklig utveckling

Ett av skolans strävansmål är att varje elev ”utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk” (Lpo 94, s. 11). Leken har här en väldigt stor betydelse eftersom barnets språk stimuleras oerhört mycket i den. Vidare kan detta också kopplas samman med den empatiska utvecklingen eftersom tillgången till ett verbalt uttryckssätt är en god förutsättning för empati, och förmågan att sätta ord på sina erfarenheter, känslor och åsikter, samt att kunna lyssna på andras, är viktiga bitar i empatiutvecklingen (Olofsson, 2003; Öhman, 2003). Barnen bearbetar sina upplevelser på ett konkret sätt i leken så att allt blir tydligt, och så att begreppen förankras i verkligheten. Deras språk är mer varierat och utförligt än i vanliga fall och det krävs att de verkligen lyssnar på varandra för att leken ska fungera (Olofsson, 2003).

Social utveckling

När barn leker vill jag påstå att deras förmåga att samarbeta och komma överens verkligen sätts på prov. Olofsson (2003) menar att det inte finns någon annan sysselsättning som ger barn social kompetens på det sätt som leken gör. Hon säger att social kompetens både är ett villkor för leken, och en konsekvens av den, eftersom det hela tiden handlar om att kunna kompromissa samt att efterleva lekreglerna ömsesidighet och turtagande. Även Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) tar upp lekens betydelse för barnets sociala utveckling och menar att barn genom leken lär sig leva med andra människor. De lär sig kunna skratta tillsammans och kunna bli arga utan att slåss, kompromissa, känna sympati och empati. De får möjlighet att praktisera, öva och lära sig de spelregler och principer som är demokratins grundstenar. Lindqvist (1999) anser att varje lek erbjuder nya situationer, som då kräver nya lösningar, och detta menar hon är den bästa skolan som finns till social erfarenhet. Barnets

ansträngningar regleras och begränsas alltid under leken av de andra lekdeltagarna och hon måste hela tiden anpassa sitt beteende i förhållande till de andras.

Intellektuell utveckling

Lillemyr (2002) tar upp att Vygotskij ansåg att fantasin både är en känslomässig och intellektuell process och att det är detta som är grunden till att utveckla kreativitet. Det är just i leken som fantasin får sitt fulla uttryck. Olofsson (2003) talar om att man i leken kan omforma verkligheten till något helt annat och menar att denna förmåga är grunden i människans intellektuella aktivitet. Barnens föreställningsförmåga tränas upp när de måste tänka sig att en miljö är något helt annat än vad den är i verkligheten, till exempel att dockvrån ska föreställa ett zoo. De behöver då tänka sig hur det kan se ut där och skapa sig egna inre bilder. Att ha denna förmåga menar hon är viktigt för att till exempel orka lyssna på vad läraren säger i skolan, eller för att bokstäver och ord ska kunna förvandlas till upplevelser när man läser.

Motorisk utveckling

Langlo Jagtöien m.fl. (2002) hävdar att leken är en del av barnets existens och att kroppen är viktig i denna lek. De menar att varje barn ska ges möjlighet till att leka och att en förutsättning för att barnet ska kunna leka på alla plan är att hon litar på sin egen fysiska förmåga att behärska något och att hon känner sig bekväm och tillfreds med sina egna rörelsemöjligheter. De anser också att barn i leken ständigt utvecklar nya färdigheter, både kognitiva, sociala och emotionella, och att en uteslutning från deltagande i lek kan göra att barnet kan utveckla inlärningssvårigheter, beteendeproblem och motoriska problem. Broström (1990) menar att de motoriska färdigheterna framförallt utvecklas genom gymnastik, rytmik och träning, men att de kan vidareutvecklas och fulländas genom leken eftersom de flesta lekar kräver aktivitet och rörelse.

2.3.4 Lek och lärande

Enligt Lpo 94 är det skolans uppdrag ”att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper” (s. 7). Men hur definierar man egentligen lärande? Carlgren (1999) tar upp att man i forskningen alltmer har börjat se lärande i relation till de sammanhang och de situationer som individen befinner sig i, från att tidigare ha sett individens kunskapsutveckling som inläring i relation till dess utveckling. Hon menar att detta

innebär en förändring i synsättet från att se lärandet som ett kognitivt fenomen, till att det handlar om ett deltagande i en social praktik, och att det är ett fenomen som inte bara är kognitivt, utan även socialt och sinnligt. Lillemyr (2002) lägger fram aspekten som, enligt många, är att lärande är en hel process som även innefattar upplevelser och känslor. Han tar upp definitionen av lärandet som en relativt bestående förändring i kapaciteten att utföra något och att man har tillägnat sig denna förändring genom erfarenheter. Han menar vidare att lärande kan visa sig både i konkret beteende och i dolda processer som tänkande, eller kan det vara förknippat med känslor och attityder. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet lägger man en helhetssyn på lärandet.

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.” (Lpo 94, s. 8)

Leken benämns som en betydelsefull del i det aktiva lärandet och anses ha stor betydelse för att eleverna ska kunna skaffa sig kunskaper, särskilt under de tidiga skolåren (Lpo 94). Jag ser dessa begrepp som nära sammanflätade eftersom jag anser att barn kan vara aktiva i leken och få möjlighet att kommunicera och samspela, vilket Säljö (2000) också påpekar vikten av när det gäller lärande, då han hävdar att lärande sker i den interaktion som uppstår i kommunikation och samspel. Fagerli, Lillemyr & Söbstad (2001) tycker att leken betyder mycket för skolans pedagogik eftersom den kan ge så mycket näring åt lärandet. Olofsson (2003) påstår att det hela tiden sker en omedveten inläring under lekens gång och att man sällan kan tala om vad man lärt efteråt, utan man bara vet. En annan fördel med leken som Fagerli, Lillemyr & Söbstad (2001) tar upp är att eftersom den inte kritiseras, vågar barn både anta och skapa utmaningar i den och detta kan, om man växlar mellan lek och lärande, ha till följd att barnen vågar mer även i undervisningssituationen.

Lillemyr (2002) anser att en av de viktigaste faktorerna när det gäller lärande genom lek är pedagogernas förhållningssätt till barn, till lek och lärande i allmänhet, samt till förhållandet mellan lek och lärande i synnerhet. Det som han ser som allra viktigast är dock barnets egen inställning till lek och lärande, samt den trygghet och tillit barnet känner i förhållande till sitt eget lärande. För att kunna organisera för lek i skolan menar han också att man måste beakta förhållandet mellan lek och lärande. Johansson &

Pramling Samuelsson (2006) menar, vilket nämnts tidigare, att för att kunna arbeta målinriktat och integrera lek och lärande krävs det att läraren dels är kunnig om lärandets objekt samt dels lyhörd för barns livsvärldar.

Lillemyr (2002) är av den åsikten att lek och lärande är två helt olika fenomen som praktiskt taget inte går att jämföra, men han anser ändå att båda fenomenen kan förekomma samtidigt genom att barnet är i leken och går fullt upp i den på samma gång som det tillägnar sig kunskaper genom leken vilket då leder till lärande. På så sätt ökar barnets förmåga att klara av utmaningar, det tillägnar sig social kompetens och längre fram i livet kommer de erfarenheter och upplevelser som barnet får med sig från leken att komma till användning (Lillemyr, 2002). Även Johansson & Pramling Samuelsson (2006) anser att lek och lärande är olika dimensioner, men att dessa samtidigt har flera gemensamma kännetecken. De nämner särskilt lust, kreativitet, valmöjligheter, meningsskapande samt barns möjlighet till kontroll och att sätta mål, vilket de anser är viktiga dimensioner i både lek och lärande. De drar också en parallell mellan lek och lärande genom att belysa att förmågan att uppfatta symboler, samt representationer av olika slag, är central i båda. Deras inställning är, att på samma sätt som barn tidigt leker att någonting föreställer något annat, har förståelsen för att något symboliserar eller representerar något annat när det gäller lärande sin grund i samspel med andra. De finner det självklart att utrymmet i samspel och dialoger spelar en betydande roll vare sig dessa försiggår mellan lärare och barn, eller barn sinsemellan, och antingen vi kallar det lek eller lärande. Fagerli, Lillemyr & Söbstad (2001) anser att det vore bra om man kunde växla mellan lekens och lärandets arenor under hela lågstadiet, eftersom detta skulle innebära ett allsidigt närmande till lärandet. De drar en parallell mellan skolan och samhället och menar att det är ”fördelaktigt om man kan växla mellan lärarstyrda och elevstyrda aktiviteter där krav på självständighet, förmåga att välja och samarbeta med kamrater kan växla på motsvarande sätt som sker i övriga samhället.” (Fagerli, Lillemyr & Söbstad, 2001, s. 166).

2.3.5 Lek som metod för lärande

Åge (1995) pekar på att forskning visar att barn som redan i förskolan deltar i olika lustfyllda, pedagogiska läs- och språklekar har lättare för att tillgodogöra sig skolans läsinläring. Hon menar att det är bra att även i skolan ta in leken som metod för att

väcka barnens intresse för språket, samt för att locka fram deras spontana nyfikenhet och vilja att lära sig läsa. För att göra detta menar hon att man kan använda samma metoder för skolbarnet som för förskolebarnet, nämligen att aktivera barnen med läs- och skrivlekar. Detta påstår hon stimulerar barnens fonologiska medvetenhet, det vill säga medvetenheten om att ord är uppbyggda av talljud, och de får helt omedvetet en förståelse för det skrivna ordet i lek med språket, vilket gör läsning och skrivning möjlig. Hon betonar vikten av att inledningskedet i läsandet och skrivandet även i skolan blir lustbetonat och meningsfullt, för att barnen så småningom ska kunna gå vidare självmant. Även Björk & Liberg (1996) tar upp att lek och spel är en god metod att stimulera barns läs- och skrivutveckling eftersom barn då gör språkliga erfarenheter och upptäckter. De menar att om barnen tycker att det är roligt lär de sig också, och de kan göra många och värdefulla språkliga upptäckter i övningar som inte uppfattas abstrakta och teknifierade. De hävdar också att alla barn lär sig utifrån sin egen nivå i denna lekfulla form av läs- och skrivinläring. För att barnen verkligen ska uppleva det som roligt och spännande tycker de att språklekarna bör genomföras under korta och koncentrerade pass vid lämpliga tillfällen. Vidare talar de om fördelar med att låta barn uttrycka sig på olika sätt och de tar upp både bild och dramatisering som metoder för detta. De menar till exempel att en läsupplevelse ofta kan dramatiseras och att det kan vara lättare för många barn att leva sig in i en berättelse om de får uttrycka upplevelsen med sin kropp istället för i ord. Att få översätta sina upplevelser till olika uttrycksformer anser de är stimulerande för inläringen. ”Att få utnyttja alla sina resurser utvecklar hela människan.” (Björk & Liberg, 1996, s. 97).

När det gäller matematik anser Moyles (1995) att det finns en hel del i ämnet som är abstrakt och att detta kan vara en svårighet för många. Därför behöver barnen få hjälp för att kunna se samband mellan konkreta och abstrakta idéer. Han refererar till Hughes (1986) som menar att detta ofta kan göras om man använder en utgångspunkt som är rimlig för barnen i ett leksammanhang. Moyles (1995) anser vidare att leken kan bjuda på den variation, upprepning, motivation och uthållighet som krävs för att barnen med tiden både ska uppnå förståelse och tillfredsställelse i att behärska något och att den kan ge barn det självförtroende som är så viktigt att ha för att ta sig an ganska komplexa idéer.

2.4 Lekens förutsättningar

Leken kräver vissa förutsättningar för att den ska komma igång och för att den ska kunna fortgå och Olofsson (2003) pekar på flera viktiga faktorer. En av dem är att barnet måste ha förmågan att förhålla sig till verkligheten på lekens plan. Med detta menar hon att barnet behöver förstå att saker och ting inte måste vara just så som de ser ut att vara, utan att man kan låtsas att de är något helt annat. Hon hävdar också att barnet måste kunna tolka andras leksignaler och själv kunna sända egna. Vidare lyfter hon upp vikten av att barnen känner sig trygga så att de vågar ge sig in i leken. Hon tar även upp att barnen behöver ges möjlighet att få leka ostört, samt få tid och ro, eftersom det kräver koncentration för att klara av att skapa sig inre föreställningar som ju leken ofta bygger på. Hon talar också om leksaker och anser att barn behöver ha tillgång både till riktiga leksaker, till verkliga saker som till exempel kastruller och andra köksredskap samt till många olika saker och föremål som de med sin egen fantasi kan omforma till eget påhittade saker. Fagerli, Lillemyr & Söbstad (2001) tar också upp olika förutsättningar för lek och belyser att det är viktigt även i skolan, precis som i förskolan, att barnen har tillgång till utrymmen där de får leka ifred och verkligen ha möjlighet att utveckla sin lek. De anser att det behövs lättillgängliga och ändamålsenliga utrymmen både inomhus och utomhus och att miljön erbjuder allsidiga möjligheter. De föreslår att man kan använda ett hörn i klassrummet eller ett eget rum som barnen kan få tillgång till även på rasterna. Langlo Jagtöien m.fl. (2002) anser att det är skolans uppgift att erbjuda en lekmiljö som ger alla förutsättningar att bekanta sig med en allsidig lekvärld. De menar att till exempel idrottsämnet kan erbjuda fysiskt aktiva lekar och att man ska ge möjlighet till såväl fri lek som arrangerad lek. De talar om den fysiska miljön såväl inomhus som utomhus och de säger till exempel om klassrummet att det kan vara för trångt för fri lek eftersom den ofta kräver mycket fysisk aktivitet. De menar då att man antingen kan försöka ändra om leken lite så att den kan fortsätta att fungera inomhus, eller välja att gå ut och försöka fortsätta. De tar också upp skolgården och menar att det är viktigt att den fungerar på ett tillfredsställande vis både när eleverna är ute i undervisningssammanhang och när de är ute på rast. Den ska inspirera till olika former av aktiviteter och inbjuda till att sätta igång till exempel springlekar, bollekar, balanslekar, klätterlekar och hopplekar.

2.4.1 Samarbete och gemensam grundsyn inom arbetslaget

Det är min uppfattning att det är viktigt att man inom arbetslaget diskuterar sin inställning och grundsyn inom olika områden och att man kan mötas och enas så att man tillsammans kan stå för en gemensam grundsyn. Jag anser att detta är en förutsättning för att kunna skapa goda möjligheter för lek i skolan. Detta pekar även Langlo Jagtöien m.fl. (2002) i samband med att de tar upp vikten av att skolan erbjuder en god lekmiljö. De hävdar att det krävs att lärarna diskuterar sin inställning till olika typer av lekar och kommer fram till en gemensam förståelse av vad lek kan vara i de olika årskurserna. De påstår, när det gäller den fria leken, att lärarens förhållningssätt till den fysiskt aktiva leken spelar in till exempel när det handlar om hur mycket ljud och oväsen man tål. Apelgren i Ohlsson (2004) belyser de krav och utmaningar som personalen ifrån olika yrkeskulturer ställs inför när det gäller att samarbeta och menar att det krävs kommunikation inom ett arbetslag för att det ska fungera. Davidsson (2002) tar upp förutsättningar och villkor för att samarbete mellan lärare ska fungera och sammanfattar det på följande vis:

Det är viktigt att ha kunskap om samarbetets syfte och innehåll, att variera samarbetet på många olika sätt, att känna uppskattning som professionell, att vara klar över sin yrkesroll, att samtliga har intresse av att delta, att ha närhet och gemenskap i undervisningen och rummet, att känna trygghet i gruppen, att ha ett öppet och gynnsamt klimat, att ha ömsesidig tilltro och att arbeta under lika villkor. (Davidsson, 2002, s. 43)

Jag anser att en förutsättning för att allt detta ska kunna komma till stånd är att pedagogerna verkligen har tid att regelbundet sitta tillsammans allihop för att reflektera och föra diskussioner inom olika områden, däribland leken och dess behov.

2.5 Problemprecisering

- Vilken inställning har pedagogerna till lekens betydelse för barns lärande och utveckling?
- Vilka föresatser har pedagogerna när det gäller att ge leken utrymme samt använda den som redskap för lärande?
- Hur ser det ut när pedagogernas intentioner ska verkställas i praktiken?
- Vilka faktorer spelar in på omfattningen av lek i denna verksamhet?

3. Metod

Jag har valt att undersöka pedagogernas inställning till lekens betydelse samt deras föresatser när det gäller att ge leken utrymme och använda den som redskap för lärande i förhållande till den faktiska situationen. Jag har även valt att undersöka vilka möjligheter och hinder som kan inverka på omfattningen av lek i denna verksamhet. Jag kommer i detta kapitel att redogöra för urval, miljöbeskrivning, beskrivning av pedagogerna, forskningsmetod och genomförande, etiska överväganden samt tillvägagångssätt vid bearbetning och analys av insamlat material.

3.1 Urval

Jag har genomfört min studie i en F-2 klass på en F-5 skola. Klassen består av 23 barn varav sju av dem är sex år, sex är sju år och tio är åtta år. Arbetslaget består av en förskollärare, en fritidspedagog och två lärare som delar på en tjänst. Den del av skolan som är barnskola byggdes för detta ändamål vilket är en av anledningarna till att jag valt just denna skola. På så sätt är ju lokalerna planerade för att passa den verksamhet som ska bedrivas där utifrån de tankar som låg bakom själva integrationen mellan förskola och skola, vilket jag tycker är det bästa utgångsläget för denna undersökning. Hade jag varit i en äldre skola som gjorts om och anpassats för den nya verksamheten skulle eventuella hinder när det gäller just lokalerna kunna kopplas till detta. En annan anledning till mitt val är att jag är ganska känd för de flesta av barnen sedan tidigare vistelse på skolan. Min tanke med detta var att jag snabbt skulle kunna smälta in i miljön vilket skulle gagna genomförandet av observationerna. Jag har även sedan tidigare haft kontakt med ett par av pedagogerna, vilket jag tänkte skulle spara tid och även underlätta intervjuerna.

3.2 Beskrivning av miljön

Skolan är byggd i ett plan med en del där årskurs 3-5 har sina klassrum och en del där själva barnskolan har sina lokaler. När man ska gå in till denna klass kommer man in i en rymlig hall med fack och krokar till varje barn. Här finns också barnens toalett. I anslutning till hallen finns ett litet genomgångsrum, cirka tre kvadratmeter, som leder till köket samt vidare till andra delar av skolan. Från hallen kommer man genom en annan dörr in i klassrummet som är ett rymligt rum med fyra gruppbord med tillhörande stolar

utspridda i rummet. Längs en vägg finns det en liten diskbänk där målarfärg och tillbehör förvaras. Vid en annan vägg står det två datorer. Det finns tre skåpsektioner med småskåp där ett och två förvarar sina saker. Här finns även glasrutor så att man ser in i köket och en dörr som leder dit in samt en dörr som leder in till ett litet rum som kallas *mysan*. Den tredje väggen i klassrummet är till största delen täckt av en whiteboardtavla och bredvid den står lärarens skrivbord. Den fjärde väggen består mest av fönster. I köket står flera bord sammansatta till ett stort, och runt det står det tio stolar. Där finns två skåpsektioner med egna skåp till alla sexåringar. Där finns också tre hyllor med olika spel, pussel, byggklossar i kartong och i trä, kaplastavar, briomec, tågbanor, bilbanor, bilar, plastdjur, pärlor och pärlplattor, lera och tillbehör. I *mysan* finns en soffa, ett bord med tre stolar och ett fotbollsspel som står på ben.

3.3 Beskrivning av pedagogerna

Arbetslaget består, som jag redan nämnt, av en förskollärare, en fritidspedagog och två lärare. Detta arbetslag bildades i och med starten av läsåret 2006/2007 och har sålunda arbetat tillsammans i knappt ett år. Förskolläraren arbetade dessförinnan på en förskola. Hon började arbeta som barnskötare och vidareutbildade sig till förskollärare för cirka tolv år sedan. Hon har även läst specialpedagogik. Innan hon arbetade inom förskolan, arbetade hon på deltidsförskola. Där bedrevs ren sexårsverksamhet, en verksamhet som fanns innan integrationen mellan förskola och skola startade. Hon har dessutom arbetat med förståndshandikappade barn, på särskilt boende för barn och på fritidshem. Fritidspedagogen examinerades år 2003 och hon har arbetat inom barnskolan sedan dess. Hon arbetade även inom skolan under ett år innan sina studier, och då även lite inom förskolan. Den ena läraren examinerades som 1 – 7- lärare år 1996. Hon är i grunden utbildad förskollärare sedan år 1991 och arbetade inom förskolan fram till att hon påbörjade sina lärarstudier. Hon har nu arbetat inom skolan sedan år 1997. Inom barnskolan har hon arbetat sedan höstterminen 2006. Dessförinnan arbetade hon med barn i årskurs 3 – 5 och även lite i årskurs 6 – 9. Den andra läraren examinerades som lärare år 1969. Hon har även läst psykologi, pedagogik och svenska/samhällsorienterande ämnen. Hon arbetade som lågstadielärare fram tills det att integrationen mellan förskola och skola startade. I och med detta växlade hon över till att undervisa i årskurs 3 – 5 och har gjort så fram till höstterminen 2006, då hon blev en del i detta arbetslag. Nu undervisar hon både barnskolan och i årskurs 3 – 5.

3.4 Forskningsmetod och genomförande

Resultat och analys i denna uppsats bygger på kvalitativt inriktad forskning. Denna forskningsmetod innebär enligt Patel & Davidsson (1991, 2003) att datainsamlingen fokuserar på *mjuka* data som till exempel i form av kvalitativa intervjuer och tolkande analyser där man vanligen använder sig av verbala analysmetoder av textmaterial. Jag har dels genomfört intervjuer med de pedagoger som ingår i arbetslaget i denna klass, samt observationer som dokumenterats genom löpande dagboksanteckningar. Pedagogerna och jag försökte direkt att hitta tid för intervjuerna. Jag lät dem helt och hållet välja, för att inte störa verksamheten. Eftersom det just under denna period var dags för utvecklingssamtal behövde de mycket tid för att diskutera barnen och fylla i deras individuella utvecklingsplaner. Detta innebar att en av de lärare som arbetar deltid inte kunde avsätta någon tid, utan hon bad att få svara skriftligt på intervjufrågorna (bilaga 1) vilket hon ansåg att hon kunde ta sig tid till hemma. Jag valde då att dela ut frågorna till de övriga pedagogerna också, för att samtligas förförståelse inför intervjuerna skulle stämma överens så bra som möjligt. Intervjuerna genomfördes enligt mina planer med tre pedagoger och jag erhöll de skriftliga svaren av den fjärde. Intervjuerna spelades in på band och tog cirka en halvtimme vardera. Denna metod har enligt Patel & Davidsson (1991, 2003) god reliabilitet eftersom verkligheten är lagrad och man på så vis har möjlighet att ta den i repris så många gånger som man behöver för att vara säker på att man har uppfattat allt korrekt.

Observationerna genomfördes under fem hela skoldagar mellan klockan 8.30 och 13.30, måndag till fredag, och endast lektionstid eftersom det var detta som jag ansåg som relevant utifrån mitt syfte. Patel & Davidsson (1991, 2003) menar att observationer framförallt är användbara när det gäller att samla information inom områden som berör beteenden och skeenden i naturliga situationer, vilket är fallet i denna studie. De påtalar vidare att det finns olika typer av observationer med flera variationer och att det är viktigt att ta ställning till hur man ska förhålla sig i observationssituationerna. Antingen är man en deltagande observatör, det vill säga man tar aktiv del i den situation som ska observeras, eller är man en icke- deltagande observatör vilket innebär att man befinner sig utanför själva observationssituationen. Jag valde den senare varianten för att utan hinder kunna förflytta mig mellan rummen och på så sätt få så god överblick som möjligt över verksamheten. Jag valde att genomföra ostrukturerade intervjuer som enligt Patel & Davidsson (1991, 2003) används i utforskande syfte för att man ska kunna

samla in så mycket information som möjligt kring ett visst problemområde. Här används inte något utprovat observationsschema utan istället försöker man registrera allting, vilket de tillägger inte är fullkomligt möjligt.

Första dagen presenterade jag mig för barnen i klassrummet, även om de flesta visste vem jag är. Jag märkte att många kände till att jag skulle vara där genom att de sa att deras föräldrar hade berättat det för dem. Jag berättade att jag går i skolan för att lära mig hur man gör när man arbetar i skolan så som deras fröknar gör. Jag talade om att jag skulle skriva en berättelse om det som händer i skolan och jag klargjorde också för barnen att jag tyvärr inte skulle ha tid att göra något särskilt med dem, utan att jag bara skulle titta och skriva. Detta ansåg jag mig tvungen att förklara eftersom jag inte såg det möjligt att binda upp mig i någon aktivitet med barnen, då det skulle kunna inverka negativt på observationerna genom att jag kunde missa något viktigt.

3.5 Etiska överväganden

Jag tillfrågade pedagogerna om intresse och samtycke att delta i intervjuerna i god tid innan jag skulle påbörja min studie. Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) ska samtycke alltid inhämtas i undersökningar med aktiv insats från deltagarna. Jag frågade om jag fick spela in dessa intervjuer på band, för att sedan kunna skriva ut dem i lugn och ro efteråt, och jag var noga med att poängtera att jag skulle ha full förståelse för om de av någon anledning inte vill detta. Alla gav dock sitt samtycke.

Jag delade ut information till alla föräldrar cirka en vecka innan jag skulle vara i klassen (se bilaga 2). När det gäller samtyckeskravet som tas upp i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) anser jag inte att jag behövde inhämta föräldrars/vårdnadshavares tillstånd för att genomföra mina observationer. Detta grundar jag dels på att det är själva leksituationerna och inte barnen i sig jag fokuserar på, samt på att jag inte anser att undersökningen är av etiskt känslig karaktär. När det gäller barnen menar jag att det räcker att, som jag gjorde, berätta för dem att jag skriver om vad de hittar på tillsammans, utan att särskilt fråga efter var och ens samtycke. Jag nämner vare sig barn, pedagoger eller skola vid namn, för att undvika att enskilda människor kan identifieras av utomstående, vilket tas upp i konfidentialitetskravet som ingår i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Jag satte efter en tid upp ett anslag med mitt tack för att jag fått ta del av verksamheten i denna klass, samt

information om på vilket sätt resultaten kommer att offentliggöras (se bilaga 3), vilket tas upp under informationskravet i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002).

3.6 Bearbetning och analys

Inför bearbetning och analys lyssnade jag först igenom alla intervjuerna och läste den som jag fått skriftliga svar på. Jag lyssnade sen igen och skrev ut var och en för sig ordagrant och läste igenom dem. Jag skrev även över den jag fått skriftligt svar på till datorn. Därefter klippte jag med datorns hjälp ut varje persons svar och sammanställde dem i ett nytt dokument där allas svar kom tillsammans under respektive fråga. Detta tyckte jag gjorde att jag lättare kunde se likheter och skillnader i pedagogernas svar och jag läste återigen igenom frågor och svar för att ytterligare reflektera. Så småningom läste jag igenom dem med mina frågeställningar som kontinuerlig utgångspunkt och klippte ur de bitar som jag kunde koppla ihop med dem. Dessa bitar gjorde jag sen en ny sammanställning av för att ha som utgångspunkt i resultatdelen och för att sätta i jämförelse med resultaten från observationerna.

När det gäller observationerna skrev jag ut dessa på datorn och gjorde en sammanställning för varje dag. Jag läste igenom dem med *lekglasögon* och lyfte ut allt som kan kopplas till lek. Jag reflekterade över den tid leken fått ta i anspråk i förhållande till övrig tid, var barnen leker och vad de leker. Jag satte sedan samman detta med vad som framkommit av relevans för studien i intervjuerna och påbörjade mitt mer djupgående analysarbete genom att dra kopplingar, göra jämförelser, leta likheter och olikheter i pedagogernas synsätt, hitta möjligheter och hinder i det som pedagogerna framfört och sätta det i samband med det som framkommit i observationerna. Detta arbete tog lång tid och ledde så småningom till det slutresultat som presenteras under nästa rubrik. Här varvas citat från intervjuer och observationsanteckningar med mina egna kommentarer och tolkningar, vilket enligt Patel & Davidsson (1991, 2003) är ett vanligt sätt att presentera själva slutprodukten av en kvalitativ bearbetning.

4. Resultat och analys

I följande kapitel redovisas studiens resultat och analys. Pedagogernas inställning till lekens betydelse för barns lärande och utveckling, samt deras uttalade föresatser när det gäller att ge utrymme och möjlighet till lek och lekfulla aktiviteter kommer att redovisas och ställas i relation till den bild observationerna gett. Jag vill här klargöra att det inte handlar om någon kontroll över huruvida pedagogerna gör som de säger eller inte, utan avsikten är just att belysa de möjligheter och hinder som påverkar lekens omfattning i denna barnskoleklass.

I texten ger jag pedagogerna fingerade namn då jag tycker att det blir mest naturligt och läsvänligt.

Förskolläraren – Lena

Fritidspedagogen – Karin

Läraren i F- 2 – Maria

Läraren i F- 2 och 3- 5 – Kerstin

4.1 Pedagogernas inställning

När det gäller pedagogernas inställning till lekens betydelse för barns lärande och utveckling är allihop överens om att leken är väldigt viktig för alla barn i olika åldrar, samt att lek och lärande hör ihop. De menar att barnen lär sig sociala regler genom leken, att den bygger på samspel mellan dem, att den leder till aktivitet samt att den utvecklar barnens empatiförmåga. De anser vidare att goda kamratrelationer inverkar positivt på barns möjlighet att koncentrera sig på skolarbetet och påtalar samtidigt det faktum att det finns barn som inte kan leka, och som därför behöver få träna sig i detta.

– Om man kan leka och om man fungerar socialt, alltså om allt fungerar på rasterna och allt är lugnt och man har bra kompisrelationer och så vidare, så tror jag att det är lättare att fokusera på inläring. (Karin)

De talar om att kunskap kan bildas genom leken och även befästs på ett bättre sätt än när man enbart ska läsa eller lyssna sig till den, samt att det är viktigt att få använda olika sinnen vilket lek och rörelse kan ge möjlighet till. Leken ger möjlighet att bearbeta erfarenheter och upplevelser, den aktiverar och motiverar barnen, utvecklar deras fantasi, roar och stimulerar. Man talar om både fri och styrd lek och menar att båda former är väldigt viktiga.

– För vissa barn, när de har en mattebok framför sig så får de kanske tre uppgifter istället för att vara aktiv en hel lektion som man är när man gör det praktiskt. Och det är ju lek indirekt när det går in i undervisningen. Jag tror att det man lär sig på ett lekfullt sätt, den kunskapen kommer man ihåg längre. (Karin)

– Leken kan också bearbeta elevernas erfarenheter och föreställningsvärld och även ge dem kunskap. Leken aktiverar barnen och övar deras fantasi. Den roar och stimulerar dem. (Maria)

4.2 Pedagogernas föresatser

Lena berättar att hon ständigt försöker tänka efter hur hon ska kunna ta med leken i olika lärandesituationer och hennes målsättning är att det ska vara så lustfyllt och roligt som möjligt. Hon tar ett exempel med språklekar och pekar på att man kan använda sig av olika material som lockar. Detta såg jag exempel på under observationerna då hon använde sig av leksaker i en övning som tränade barnens läsförmåga. Hon höll då ut en mängd småleksaker på golvet och höll sedan upp ett namnkort (barnens namn). Barnen fick turas om att säga vad det stod på kortet och därefter fick de instruktion om att ta en sak som började på en bokstav som Lena bestämde. Som avslutning fick de hjälpas åt att sortera sakerna på olika sätt. Det blev till sist så att alla barn hade en liten samling saker framför sig och då sa Lena till exempel att de som hade något som börjar på "s" skulle lägga sina saker i lådan och på så sätt blev allt tillbakalagt. Alla var mycket koncentrerade och jag uppfattade det som att de tyckte att denna lärandesituation var både lustfylld och rolig, vilket ju var Lenas målsättning.

När det gäller att skapa goda kompisrelationer och en *vi-känsla* så berättar pedagogerna att man har satsat mycket på olika former av lekar och övningar som kräver samarbete. Detta la man mycket kraft på i början av läsåret, och tar fortfarande in det i både idrott och drama.

Maria berättar att hon har sexåringarna och ettorna en lektion i veckan då tvåorna är iväg på bad och då brukar de allihop få fri lek, ibland halva och ibland hela lektionen. Annars är pedagogernas gemensamma uppfattning att det mest är sexåringarna som får tid till fri lek, men att alla barnen får möjlighet att lära genom att delta i olika lekfulla aktiviteter. Karin tar drama som exempel.

– Jag har ju tvåorna i drama en gång i veckan, sextio minuter i veckan, och där kommer ju lek, övningar och rollspel in på olika sätt. Det är ingen fri lek, men det är ändå ett lekfullt inlärningssätt. (Karin)

De talar också om språklekar, mattelekar och rörelselekar vilket alla barn i klassen deltar i. I observationen såg jag ett exempel när det gällde att träna på multiplikationstabellen. Det var tvåorna som fick i uppgift att tillverka egna mattekort, för att sedan kunna spela med varandra och då samtidigt träna på multiplikationstabellen. De satt först i köket och jobbade med korten och när de var klara delade Maria in dem i grupper på två till tre barn i varje och de fick spela med varandra. Spelet gick till så att korten lades upp och ner på ett bord och barnen fick turas om att vända upp ett kort. På kortet stod det till exempel ” $3 * 2 =$ ” och barnet i tur skulle då säga svaret. Blev det rätt fick han eller hon behålla kortet. På detta vis turades de sen om att säga ett tal till varandra. Barnen var väldigt flitiga då de tillverkade sina kort och verkade tycka att det var roligt att spela. Jag upplevde att de var fokuserade på själva kortspelet och på att samla poäng genom de kort de fick behålla, och att de därför egentligen inte såg detta som träning på multiplikationstabellen.

Kerstin, som endast har svenska med ettor och tvåor i denna klass tar också upp språklekar och rimlekar som hon anser är en god metod då det gäller språklig medvetenhetsträning. Hon berättar att hon ibland använder sig av denna metod genom att ha en del rim och ramsor samt genom att sjunga med ettorna, medan hon lägger mer kraft på sådant som ren läsförståelse och ordavkodning för att få ett flyt i läsningen när det gäller tvåorna.

En allmän uppfattning är att den fria lek, som främst sexåringarna får tid till, för det mesta kommer till stånd då man är klar med något som varit inplanerat av pedagogerna. Lena berättar dock att hon ibland ändrar sina planer om barnen till exempel verkar lite trötta eller då de själva frågar efter att få leka. Hon brukar först fråga vad de tänker göra för hon vill helst att de ska ha någon form av plan innan de börjar leka för att det inte ska bli stimmigt och störande för de äldre barnen.

4.3 Möjligheter och hinder

Pedagogerna talar om både den fria och den styrda leken och menar att det är viktigt med båda delarna, men samtidigt berättar de att det främst är sexåringarna som får utrymme till fri lek. Denna uppfattning stämmer väl med vad som framkom ur observationerna som visar att sexåringarna hade fri lek i sammanlagt två timmar och tjugo minuter under veckan, ettorna hade det i trettiofem minuter och tvåorna i tio

minuter. När det gäller styrd lek hade sexåringarna det i en timme och tjugofem minuter, ettorna i fyrtyotvå minuter och tvåorna i sjutton minuter plus den tid de hade lek under den en timma långa idrottslektionen där jag själv inte närvarade. Detta ger en sammanlagd lektid för varje åldersklass som ser ut på följande vis.

- F- barnen, 3 timmar, 45 minuter.
- Ettorna, 1 timme, 17 minuter.
- Tvåorna, cirka 45 minuter.

Detta ska sättas i relation till den effektiva skoltiden, alltså förutom raster, vilket är sjutton och en halv timme per vecka. Lena menar att hon ofta börjar med något planerat och att barnen därefter får fritt. Så säger även Karin. Tiden som det handlade om vid varje tillfälle under observationerna varierade mellan ett par minuter upp till en halvtimme. Det faktum att barnens lek ofta inte får några längre stunder till sitt förfogande tar Kerstin upp. Hon säger att när det gäller själva begreppet lek tänker hon egentligen på den fria leken där barn har rätt att fantisera och rätt att själva avsluta sin lek, vilket hon tycker att skolan är dålig på.

– Vi bryter hela tiden deras lekar för rast och mat och dattan och dattan, men jag tror det är bra om de får leka färdigt sin lek. (Kerstin)

Det jag såg barnen välja när de fick tid till fri lek var att sitta och rita, spela spel, sitta och leka med ett spel själv, rulla boll till varandra mot uppbyggt mål och bygga med byggklossar. Vid ett tillfälle lekte några barn affärslek efter att ha deltagit i en affärslek som var planerad och styrd av Lena, i syfte att träna barnens matematiska förmåga. När Lena avbröt leken och sa att barnen fick leka fritt, valde ett par av dem att själva fortsätta leken. Men annars var det egentligen inte så mycket verklig lek som kom till stånd då det signalerades fri lek av Lena.

Pedagogerna pekar på olika hinder de ser när det gäller lekens förutsättningar. De tar upp lokalernas yta och utformning som hindrar barnen från att dela upp sig vid fri lek. Sexåringarna är i köket när klassen är delad och kan inte nyttja det rum som kallas mysan eftersom man då måste passera klassrummet, vilket skulle störa de barn som arbetar där. När det gäller miljön och hur den inspirerar och ger möjlighet till lek för sexåringarna är Kerstin kritisk.

– Jag tycker att F- barnen har varit stor förlorare genom att ha tryckts in i de här små lokalerna på tycker jag väldigt mycket skolans villkor. Klassläraren och skolverksamheten de tar liksom det stora utrymmet, också det här att det ska vara nåt sånär tyst och lugnt och så och det är ju tursamt att den här gruppen är så liten som den är, men de är hänvisade till ett litet kök och där ska man kunna sitta och jobba lite, man ska kunna leka och man ska kunna leka i grupp och man får nästan alltid sitta på golvet. Buslekarna och blöta lekar och så, nu vet jag inte hur förskolläraren gör men på en annan avdelning har barnen sina lite vildare lekar i en liten hall och där passerar hela tiden folk och stör deras lek hela tiden, man öppnar och stänger dörren, hoppar över mattorna och barnen blir störda hela tiden. (Kerstin)

Vidare tycker pedagogerna att allt är väldigt tidsstyrt, man känner pressen av att olika kunskapsmål ska uppnås och det är mycket annat som ska in under lektionstid såsom etik, moral, samtal, kompisprat och massage. Det faktum att det är två lärare som delar på en tjänst tycker man inskränker på möjligheten att väva samman lek och lärande genom de olika ämnena och på så sätt få en röd tråd att löpa genom hela verksamheten. Man tycker också att man har dåligt med planeringstid, två timmar per vecka, och utav dessa kan Kerstin endast delta i cirka tre kvart på grund av att hon även undervisar i årskurs 3-5.

– Vi har två timmars arbetslagsplanering och det är inte mycket. Vi hinner ju aldrig att prata om barnen och så. Om det varit något speciellt så går ju lite tid till det och sen allt som ska ordnas runt omkring, planera utflykter, göra gruppindelningar och diskutera inför utvecklingssamtal. Så det är inte mycket tid vi har till att verkligen prata med varandra. (Lena)

Genom intervjuerna framkom också att man inte är säker på att man har riktigt samma grundsyn även om vissa av pedagogerna tror att de tycker ganska lika. Detta kopplas samman med att man inte har haft tid att verkligen ventilera var och ens inställning i olika ämnen för att komma fram till någon form av gemensam ståndpunkt sedan arbetslaget bildades.

Trots alla hinder som pedagogerna ser, menar de att det viktiga är att ha en positiv inställning och inte stirra sig blind på just hindren, utan att istället se de möjligheter som finns och göra något bra av dem. För visst finns det möjligheter menar man och Lena pekar på att en möjlighet till mer fri lek är att man kan vara ute mer under sommarhalvåret och på så vis får barnen mer utrymme. De tycker också att de har möjligheter att genomföra styrda lekar så som beskrivits tidigare, så att alla barn på något sätt deltar i lekfulla aktiviteter. Karin påtalar också att man har leken i åtanke vid inköp av material.

– Vid inköp och sånt så är vi noga med att det inte bara ska gå till skolan utan det ska gå till leken och till fritids, lekmaterial och även då pedagogiska spel, så det tänker vi på. (Karin)

När det gäller pedagogernas inställning till lekens betydelse och deras egna föresatser att ge leken utrymme och använda den som redskap för lärande framstår det faktum att det främst är de lekfulla aktiviteterna som får planerat utrymme, trots att de menar att även den fria leken är viktig i alla åldrar. Tid till den fria leken ges nästan undantagslöst till sexåringarna, och då oftast när de är färdiga med någon inplanerad aktivitet. Denna tid använder barnen mest till att rita och spela spel och ingen lek i form av rollek kommer till stånd, förutom i ett fall som föregicks av en lekfull aktivitet styrd av Lena. Lekfulla aktiviteter genomförs med alla barn och stämmer överens med pedagogernas inställning av hur man kan använda leken som redskap för lärande, men tittar man närmre på i vilken utsträckning dessa aktiviteter används i förhållande till hela den effektiva skoltiden, är det ändå en ganska liten del som går till sådana aktiviteter.

Den sammanlagda tiden under hela veckan där lek eller lekfulla aktiviteter förekommer är för sexåringarna ungefär en hel dag. Ettorna har mindre än hälften av denna tid, alltså mindre än en halv dag och tvåorna har knappt en timme under hela veckan. Således består den övervägande delen av barnens effektiva skoltid av traditionell skolundervisning.

4.4 Slutsatser

- Pedagogerna är av den inställningen att leken är viktig för barns lärande och utveckling i de alla de åldrar barnen i klassen är i.
- Det är nästan uteslutande sexåringarna som får tid till fri lek
- När pedagogen ger barnen tid till fri lek leder det till olika former av sysselsättningar och inte i någon djupare lek.
- Alla barn deltar i lekfulla aktiviteter.
- Övervägande tid består av traditionell skolundervisning.
- Pedagogernas föresatser att ge leken stort utrymme begränsas av olika hinder såsom lokalerna yta och utformning, att verksamheten är väldigt tidsstyrd, pressen av att olika kunskapsmål ska nås, pressen av att det är mycket som ska hinnas med under lektionstid, arbetslagets sammansättning samt brist på planeringstid.

5. Diskussion

I diskussionen kopplas nu slutsatser av resultat och analys samman med vad tidigare forskning och resultat av undersökningar visar på.

Enligt Säljö (2000) är det begreppen *samspel* och *kommunikation* som står i fokus i ett sociokulturellt perspektiv och jag anser att dessa begrepp verkligen kan få utrymme och möjlighet till utveckling i leken, vilket också är pedagogernas uppfattning. Deras inställning till leken är att den har stor betydelse för barns lärande och utveckling samt att detta gäller alla barn i klassen oavsett ålder. De menar att barnen lär sig sociala regler genom leken, att den bygger på samspel mellan dem samt utvecklar deras empatiförmåga. Detta stämmer väl med vad både Olofsson (2003) och Öhman (2003) tar upp om lekens betydelse för barns sociala och emotionella utveckling. Även Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) och Lindqvist (1999) hävdar att leken är oerhört viktig för barnets sociala utveckling. Löfdahl (2002) menar att leken genom sina innehållsliga och kommunikativa aspekter har ett eget värde och att det är i de gemensamma lekarna där kommunikativa möten kring innehållet sker, som den gemensamma meningen skapas. Utifrån detta hävdar hon att barnen är beroende av varandra för att utvecklas.

Vidare anser pedagogerna att kunskap kan bildas genom leken och även befastas på ett bättre sätt än när man enbart ska läsa eller lyssna sig till den. Detta kan kopplas till Säljö (2000) förklaring om att lärandet sker i den interaktion som uppstår när människor samspekar och kommunicerar samt att vi använder de sätt att resonera och tolka verkligheten som vi möter i denna interaktion för att förstå och kommunicera i andra situationer. Utifrån detta synsätt menar jag att den interaktion som sker mellan barn i leken leder till lärande och utveckling av deras förmåga att föra resonemang och göra tolkningar, vilket de kommer att ha nytta av i framtiden.

Pedagogerna anser att leken ger möjlighet att bearbeta erfarenheter och upplevelser vilket jag tycker kan kopplas till att Löfdahl (2002) i sin undersökning bland annat kom fram till att lekens innehåll är ett uttryck för det som barn kan och förstår. Pedagogerna anser också att leken aktiverar och motiverar barnen, utvecklar deras fantasi, roar och stimulerar. När det gäller att bearbeta erfarenheter och utveckla fantasin kan detta kopplas till Vygotskij (1995) som talar om hur viktig förmågan till fantasi är. Han säger att barnet i leken kan återskapa en bild av något det tidigare sett, och med sin fantasi

skapa en ny verklighet utifrån dess eget behov och intressen. Denna förmåga menar han är anledningen till att människan är en framtidsinriktad varelse med förmåga att både skapa sin framtid och förändra sin nutid.

Pedagogerna påtalar också att leken roar och stimulerar barnen och en pedagog pekar särskilt på det rena nöje och tillfredsställelse som leken kan innebära för dem. Detta är också Lillemyr (2002) inne på och menar leken har ett eget värde i sig för barnen, samtidigt som den har en grundläggande betydelse för deras lärande och utveckling. Detta talar för att det är viktigt att alla barn verkligen får tid, utrymme och resurser för den fria leken som de verkligen kan ge sig hän i. En av slutsatserna är dock att det nästan bara är sexåringarna som får tid till fri lek och att de då inte leker någon djupare form av lek.

Olofsson (2003) tar upp olika förutsättningar för lek och nämner att barn behöver möjlighet att leka ostört, samt få tid och ro. Även Löfdahl (2002) belyser att tid, rum och material betyder mycket för lekarnas innehåll och för barns möjligheter att skapa mening. Detta går också Fagerli, Lillemyr & Söbstad (2001) in på och anser att det är viktigt att barn i skolan, såväl som i förskolan, har tillgång till utrymmen där de får leka ifred och verkligen ha möjlighet att utveckla sin lek. Det framgår tydligt i denna studie att det finns brister i förutsättningar för lek. Att barnen sätter sig och ritar eller plockar med ett spel signalerar att de kanske inte tycker att det är lönt att börja leka, för av erfarenhet vet de att de strax blir avbrutna. De tycker kanske att det inte är någon idé att plocka fram så mycket, för de vet att de snart måste plocka undan igen. De kan kanske inte hitta inspiration och koncentrera sig eftersom de inte har möjlighet att dela upp sig i mindre grupper och få leka ifred i olika miljöer. Detta kopplar jag samman med de olika hinder för lek som pedagogerna nämner och ser likheter med de resultat som tidigare forskning kring hur integrationen mellan förskola och skola fallit ut. Utifrån den studie skolverket gjorde under tre år från det att förskolereformen genomfördes, visade resultaten som presenterades i det nyhetsbrev som skolverket publicerade den 9 mars 2001 att sexåringarna fått mer skola än vad som varit tänkt. Det verkade i stället som att det var skolans kultur med lektioner, raster och ämnen som dominerade och förskoleklassen sågs inte som en självklar plats för lek och skapande. Den var heller inte anpassad utifrån det rörelsebehov som sexåringar har och lokalerna gav inte alltid utrymme för lek, skapande verksamhet och rekreation. Knappt ett år senare publicerade

skolverket återigen ett nyhetsbrev och även här framfördes kritik kring hur integrationsreformen fallit ut:

Istället för att söka sig mot nya synsätt och arbetsformer där lek, skapande och utforskande var viktiga inslag, har reformen i huvudsak inneburit en ”skolifiering” av förskoleklassen – och därmed också av sexårsverksamheten. Förskoleklasserna är nästan uteslutande organiserade som en del av grundskolan. (Skolverkets nyhetsbrev 2002-01-15, s. 1)

Här ska tas i åtanke att barns rätt till lek anpassad till barnets ålder betonas i FN:s konvention om barnets rättigheter under artikel 31, punkt 1: ”Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid, till lek och rekreation anpassad till barnets ålder samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet.” (FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989, s.11)

Även när det gällde den gemensamma syn på hur barn utvecklas och lär sig, som varit en av tankarna med integrationen, konstaterade skolverket att det fanns brister. Tänkbara orsaker till att ha hindrat utvecklingen, som togs upp i detta nyhetsbrev, var att pedagogerna hade för lite tid för planering och diskussion vilket även pedagogerna i denna studie tar upp. De menar att detta, tillsammans med det faktum att det är två lärare som delar på en tjänst, inskränker på möjligheten att väva samman lek och lärande genom de olika ämnena och på så sätt få en röd tråd att löpa genom hela verksamheten.

När det gäller den fria leken konstateras i denna studie att den egentligen inte kommer till stånd i begreppets rätta bemärkelse, utan istället kanske borde kallas fri sysselsättning. Utifrån pedagogernas inställning till lekens betydelse står det klart att detta inte grundar sig i brist på vilja ifrån deras sida då det gäller att skapa förutsättningar för fri lek, utan att det är de faktiska omständigheterna som begränsar möjligheterna. Vad beträffar att få in leken i själva undervisningen framkommer det att alla barn deltar i olika former av lekfulla aktiviteter än om det inte är en så stor del av den effektiva skoltiden, framförallt när det gäller barn i årskurs ett och två. Att lekfulla aktiviteter är viktiga pekar Åge (1995) på och hänvisar till att forskning visar att barn som redan i förskolan deltar i olika lustfyllda, pedagogiska läs- och språklekar har lättare för att tillgodogöra sig skolans läsinläring. Hon menar att det är bra att även i skolan ta in leken som metod för att väcka barnens intresse för språket, samt för att locka fram deras spontana nyfikenhet och vilja att lära sig läsa. För att göra detta menar hon att man kan använda samma metoder för skolbarnet som för förskolebarnet, nämligen att aktivera barnen med läs- och skrivlekar. Även Björk & Liberg (1996) tar upp att lek och

spel är en god metod att stimulera barns läs- och skrivutveckling eftersom barn då gör språkliga erfarenheter och upptäckter. När det gäller matematik anser Moyles (1995) att det finns mycket i detta ämne som är abstrakt vilket kan vara en svårighet för många. Han menar vidare att leken kan bjuda på den variation, upprepning, motivation och uthållighet som krävs för att barnen med tiden både ska uppnå förståelse och tillfredsställelse i att behärska något, och att den kan ge barn det självförtroende som är så viktigt att ha för att ta sig an ganska komplexa idéer.

Som avslutning dras en återkoppling till avsikten med att sammanföra förskola och skola. Melander & Pérez Prieto (2006) refererar till en skrivelse författad av en anonym arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet där de i sitt förslag om inrättandet av förskoleklassen skriver: "Inrättandet av förskoleklasser skall ses som en möjlighet att på ett medvetet sätt föra in förskolepedagogiken i skolan" (Melander & Pérez Prieto, 2006, s. 27). De menar vidare att ett av de starkaste motiven till att man skulle föra in förskolepedagogiken i skolan var att förändra skolan: "förskolepedagogiken, med sin långa tradition av arbete i lärarlag och större inslag av barncentrerade aktiviteter, skulle integreras med skolans ämnescentrerade verksamhet och bidra till att förändra skolans traditionella arbetssätt." (Melander & Pérez Prieto, 2006, s. 27). I och med integrationen gjordes också en revidering av Lpo 94 så att den numera omfattar det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen samt fritidshemmet. I den nya läroplanen står det bland annat: "Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande." (Lpo 94, s. 8). Här nämns leken också som en viktig del på följande vis: "Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet." (Lpo 94, s.8) och "Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper. (Lpo 94, s.8). Att pedagogerna är medvetna om detta råder det inga tvivel om. Deras strävan att ge leken och de lekfulla aktiviteterna utrymme är tydlig, men möjligheterna till detta begränsas av olika hinder som stämmer väl överens med vad tidigare forskning visat på.

5.1 Metoddiskussion

De metoder jag valt att använda har fungerat mycket bra, även om jag ändrade lite när det gäller observationsteknik utifrån mina utgångsplaner. Min tanke hade från början varit att jag endast skulle dokumentera allt som jag ansåg kunde kopplas till lek genom

fylla i ett flödesschema där jag skulle anteckna tid, beskriva miljön, deltagande barn, typ av lek, vad som förekom leken och vad som gjorde att den avslutades. Jag upptäckte dock redan första dagen att det inte är helt lätt att snabbt dra en gräns mellan vad som är lek och inte, därför ändrade jag mig och förde istället dagboksanteckningar över vad som hände hela tiden, alltså en form av ostrukturerad observationsteknik. Patel & Davidsson (1991, 2003) påtalar att det inte är helt möjligt att registrera exakt allting när det gäller denna observationsteknik. Eftersom barnen ofta delades i olika grupper kunde jag inte följa alla. I viss mån hade jag överblick över två grupper eftersom det fanns fönster mellan kök och klassrum, men det jag inte kunde observera själv frågade jag pedagogerna om i efterhand. På detta vis känner jag att jag ändå fick en god överblick över vad som hände under en hel vecka.

Eftersom studien pågått under endast en vecka kan jag inte påstå att det som framkommit vad beträffar lekens omfattning gäller generellt sätt under hela läsåret i denna klass. Ena veckan kan det kanske förekomma mer lek än vad det gör i den andra, och precis som förskolläraren säger kanske förutsättningarna för fri lek blir bättre då vårdet tillåter mer utevistelse. För att resultatet av denna undersökning skulle ha mer tyngd anser jag att observationer skulle ha bedrivits under flera längre perioder utspridda under hela läsåret. Jag kan heller inte påstå att detta resultat är något som gäller för barnskolor i allmänhet, utan för att få en övergripande uppfattning skulle man behöva undersöka ett större antal barnskolor under en väldigt lång period vilket är en omöjlighet med hänseende till den tid och de resurser jag har till mitt förfogande. Däremot har jag satt mitt resultat i jämförelse med vad större undersökningar som gjorts tidigare har visat och kan då se många likheter vilket jag tolkar som att det fortfarande är lång väg kvar innan målet med integrationen mellan förskola och skola uppnås.

5.2 Förslag till fortsatt forskning

Då jag kommit fram till att lek och lekfulla aktiviteter förekommer under en förhållandevis liten del av skoldagen menar jag att övervägande tid består av traditionell skolundervisning, trots att pedagogernas intentioner är att låta leken få tid och utrymme. Eftersom jag kopplar detta till de hinder som resultatet visar på, tycker jag att det skulle vara intressant att vidareutveckla denna undersökning genom att genomföra intervjuer med skolledning och skolpolitiker. Syftet skulle vara att ta reda på hur de ser på lekens

betydelse för barns lärande och utveckling, samt vilka förutsättningar och resurser de anser sig ge pedagogerna för att de ska kunna utforma verksamheten på det sätt som är målet med integrationen mellan förskola och skola.

6. Sammanfattning

I denna undersökning studeras pedagogernas inställning till lekens betydelse för barns lärande och utveckling samt deras föresatser när det gäller att ge leken utrymme och använda den som redskap för lärande. Vidare studeras hur pedagogernas förklarade föresatser i detta ämne överensstämmer med praktiken och de möjligheter samt hinder som visar sig påverka lekens utbredning i denna verksamhet synliggörs. Tanken bakom integrationen mellan förskola och skola tas upp liksom reflektioner kring hur den har fallit ut. I litteraturgenomgången presenteras tidigare forskning, den kulturhistoriska teorin och det sociokulturella perspektivet. Lekens historia belyses kort och dess innebörd samt dess betydelse för barns lärande och utveckling klargörs. Vidare definieras begreppet lärande och viktiga förutsättningar för möjlighet till lek synliggörs.

Resultatet av studien vilar på kvalitativ forskning genom intervjuer av pedagoger och observationer i en barnskoleklass under en veckas tid. I metoddelen redogörs för hur denna studie har genomförts och den innehåller beskrivning av urval, miljö, pedagoger, forskningsmetod och genomförande, etiska överväganden samt tillvägagångssätt vid bearbetning och analys av insamlat material. Efter genomförda intervjuer och observationer har dessa bearbetats och analyserats. Det som framkommer av denna studie visar att pedagogerna är väl medvetna om lekens betydelse för barns lärande och utveckling samt att deras strävan är att ge lek och lekfulla aktiviteter utrymme men olika hinder begränsar möjligheterna till detta. De hinder som framkommer i denna verksamhet stämmer väl överens med vad som framkommit i tidigare studier av hur integrationen mellan förskola och skola har fallit ut.

7. Litteraturförteckning

Björk, M. & Liberg, C. (1996) *Vägar in i Skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.

Broström, S. (1990) *Våra 6- åringar*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Carlgren, I. (red). (1999) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Davidsson, B. (2002) *Mellan soffan och katedern*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Fagerli, O. Lillemyr, O.F. & Söbstad, F. (2001) *Vad är förskolepedagogik?* Lund: Studentlitteratur.

Hägglund, K. (1989) *Lek-teorier*. Stockholm: Esselte Stadium.

Imsen, G. (2006) *ELEVENS VÄRLD. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, E & Pramling Samuelsson, I. (2006) *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Karlsson, M. m.fl. (2006) *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.

Langlo Jagtöien, G. m.fl. (2002) *Motorik, lek och lärande*. Göteborg: Multicare.

Lillemyr, O. F. (2002). *Lek-upplevelse-lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Lindqvist, G. (1996) *Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, L (red). (1999) *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Löfdahl, A. (2002) *Förskolebarns lek: en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap.

Moyles, J. R. (1995) *Släpp in leken i skolan*. Stockholm: Runa Förlag.

Ohlsson, J. (red). (2004) *Arbetslag och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Olofsson, B. K. (1996) *De små mästrarna: om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag

Olofsson, B. K. (2003) *I lekens värld*. Stockholm: Liber.

Patel, R & Davidsson, B. (1991, 2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S. (1999) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I & Asplund Carlsson, M. (2003) *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005) *Lärande & kulturella redskap*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Tullgren, C. (2004) *Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Malmö Högskola.
- Utbildningsdepartementet. (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Vygotskij, L. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalo.
- Welén, T. (2003) *Kunskap kräver lek*. Stockholm: Liber.
- Åge, L. (1995) *LEKA LÄSA SKRIVA*. Stockholm: Ekelund.
- Åm, E. (1993) *Leken – ur barnets perspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Öhman, M. (2003) *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber.
- Öman, B-L. (1991) *Fröbels lekteori och lekgåvor*. Lund: Studentlitteratur.

Källor på Internet:

En tioårig grundskola (2006)

http://www.skolutveckling.se/utbildning_arbetsliv_tillvaxt/forskoleklass/reportage/entioariggrundskola/

FN:s konvention om barnets rättigheter (1989)

http://www.manskligarattigheter.gov.se/dynamaster/file_archive/020521/a2fe55424340e999aed047eb281537d7/fn%5f891120.pdf

Nationell konferens om förskoleklassen (2006)

http://www.skolutveckling.se/utbildning_arbetsliv_tillvaxt/forskoleklass/reportage/

Proposition från regeringen till riksdagen (1998)

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/51/74/906d9003.pdf>

Skolverkets lägesbedömning, rapport 288 (2006)

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1641>

Skolverkets nyhetsbrev (2001-03-09)

<http://skolnet.skolverket.se/publicerat/nybrev/nybrev00-01/nyb01-08-16#1>

Skolverkets nyhetsbrev (2002-01-15)

<http://skolnet.skolverket.se/publicerat/nybrev/2002/nyb02-01-15.shtml>

Skolverkets rapport 201 (2001)

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=852>

Vetenskapsrådet (2002)

<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>

(Hämtat 2006-12-23)

Bilaga 1

Frågor till pedagogerna

Inledande frågor:

- Vilken yrkeskategori tillhör du?
- När utbildade du dig till detta?
- Har du skaffat dig ytterligare utbildning efter detta?
- Hur länge har du arbetat inom skolan?
- Hur länge har du arbetat med barn i just denna ålder?
- Har du arbetat med barn i någon annan åldersgrupp tidigare?

Frågor till själva empirin:

- Vad tänker du på när du hör ordet *lek*?
- Vad tänker du på när du hör ordet *lärande*?
- Hur ser du på dessa två ord, *lek* och *lärande*? Hör de ihop eller är det två skilda begrepp?
- Kan du beskriva hur du ser på lekens betydelse för barns lärande och utveckling?
- Hur tycker du att er grundsyn på lekens betydelse och behov av utrymme i skolan stämmer överens inom arbetslaget? Är det något ni diskuterat?
- Berätta vilken roll leken har i er verksamhet.
Använder du leken som en metod, ett redskap för lärande? Kan du i så fall beskriva hur och ge exempel?

Finns det särskild ”lektid” inplanerad? Varje dag? Varje vecka?
- Hur ser du på behovet av lek utifrån barnens olika åldrar?
Får alla barnen tid till lek?
När får barnen tid att leka?
- Hur ser du på miljön här i skolan med tanke på inspiration och möjlighet till lek?

Hej!

Jag studerar på Högskolan i Kristianstad och är nu inne på sista terminen på lärarprogrammet med inriktningen barn i åldern 0-6 år. Min slutliga uppgift innan examen är att skriva en C- uppsats och jag har valt att skriva om leken i förskoleklassen.

För att kunna göra detta behöver jag genomföra vissa studier ute i verksamheten. Jag kommer därför att vara i ert barns klass under vecka 16 för att intervjua pedagogerna kring deras syn på lek, samt genomföra observationer av just leken.

Jag kommer inte att fokusera på barnen i sig, utan det jag ska titta efter och skriva om är själva leksituationerna. Jag kommer varken filma eller ta kort utan enbart föra anteckningar om:

- när barnen leker
- hur länge de leker
- vad de leker
- var de leker
- om leken är styrd och igångsatt av någon vuxen med ett lärandesyfte
- om den är fri och spontant igångsatt av barnen
- vad som föregick leken
- vad som avslutar leken

I min uppsats kommer jag inte att nämna några namn, varken barnens, pedagogernas eller skolans.

En del av er känner mig redan och andra har kanske sett mig här på skolan. Jag har en dotter som går här och jag har också precis gjort praktik under fem veckor i en annan klass.

Jag hoppas att ni känner att ni fått tillräcklig information, men om det är något ni undrar över så är ni välkomna att kontakta mig.

Vänliga hälsningar

Ingela Westergård

Tack!

Tack för att jag fick vara här och ta del av verksamheten, vilket var en förutsättning för mitt arbete. Det var både roligt, intressant och lärorikt.

Om någon är intresserad av resultatet så kommer uppsatsen så småningom att finnas tillgänglig på Kristianstad Högskolas bibliotek. Den kommer även att kunna läsas i fulltext om man söker upp den i bibliotekets katalog via Högskolans hemsida, www.hkr.se. Titeln är:

Lek och lekfulla aktiviteter i barnskolan
Möjligheter/Hinder

Vänliga hälsningar, Ingela Westergård
044-12 97 94