



Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

EXAMENSARBETE  
***Våren 2011***  
*Läroarbilden*

**Lärande genom lek i  
förskoleklass**  
ur förskollärares synvinkel

**Författare**  
Lisa Andersson  
Helena Hejman

**Handledare**  
Charlotte Tullgren



# Lärande genom lek i förskoleklass ur förskollärares synvinkel

## Abstract

Syftet med denna undersökning är att studera hur förskollärare i förskoleklassen ser på lärande genom lek i verksamheten. Studien utgår från två problemformuleringar: hur beskriver förskollärarna att lärande genom lek används i verksamheten? Vad beskriver förskollärarna i förskoleklassen som faktorer som påverkar möjligheten till lek i förskoleklassens verksamhet?

Som ansats under bearbetningen av empirin är fenomenografin en inspirationskälla. Avsikten med undersökningen var att studera hur förskollärare talar kring lärande genom lek, därför är intervjuerna av kvalitativ karaktär.

I resultatet framkommer det att förskollärarna anser att lärande genom lek är viktigt, men att det finns ett dilemma när det gäller förväntningarna på verksamheten och förskollärares synsätt. För att skapa möjlighet till lek kan förskolläraren antingen planera in lek på schemat eller arbeta utan att följa schemat. Förskollärarna bör även planera verksamheten så att det finns artefakter, det vill säga redskap och kunskap, för att barnen ska kunna utveckla sin lek.

Det kan generellt uttydas som att förskollärare har ett klart synsätt av att det är viktigt med lärande genom lek, men talar om faktorer som påverkar möjligheten för lek i förskoleklassen. Även om förskollärarna vill arbeta med lek som metod, blir de påverkade av de förväntningar av en skolliknande verksamhet som barn, föräldrar och skolledning har.

**Ämnesord:** dilemma, fenomenografi, förskoleklass, förskollärare, lek, lärande.



# INNEHÅLL

INNEHÅLL .....	3
<b>1 INLEDNING .....</b>	<b>4</b>
1.1 BAKGRUND .....	4
1.2 SYFTE.....	4
1.3 PROBLEMFÖRMULERING .....	5
1.4 RELEVANS FÖR UTBILDNINGSVETENSKAPEN.....	5
<b>2 FORSKNINGSBAGGRUND .....</b>	<b>6</b>
2.1 TEORIER KRING LEK OCH LÄRANDE.....	6
2.1.1 Utvecklingspsykologi.....	6
2.1.2 Kognitivism.....	7
2.1.3 Sociokulturell teori .....	8
2.1.4 Utvecklingspedagogik.....	9
2.2 FORSKARES SYN PÅ LEK OCH LÄRANDE.....	9
2.2.1 Lekpedagogik.....	12
2.3 FÖRSKOLA OCH SKOLA.....	15
2.4 FÖRSKOLEKLASS .....	16
2.5 MILJÖNS BETYDELSE FÖR LEK .....	17
<b>3 METOD .....</b>	<b>18</b>
3.1 FENOMENOGRAFI - TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	18
3.2 URVAL OCH UNDERSÖKNINGSGRUPP .....	20
3.3 ETISKA BEDÖMNINGAR .....	20
3.4 GENOMFÖRANDE.....	21
3.5 BEARBETNING OCH ANALYS .....	21
3.6 METODKRITIK .....	22
<b>4 RESULTAT OCH ANALYS.....</b>	<b>23</b>
4.1 LÄRANDE GENOM LEK .....	24
4.2 FAKTORER.....	27
4.3 DILEMMAT .....	29
4.4 LEK UTAN KOMPROMISSER.....	32
4.5 SLUTSATSER.....	33
4.5.1 Lek i verksamheten .....	33
4.5.2 Faktorer som påverkar möjligheten till lek .....	34
<b>5 RESULTATDISKUSSION.....</b>	<b>35</b>
5.1 LEK I VERKSAMHETEN.....	35
5.2 FAKTORER SOM PÅVERKAR MÖJLIGHETEN TILL LEK.....	36
5.3 SLUTORD.....	37
5.4 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING.....	37
<b>6 SAMMANFATTNING .....</b>	<b>38</b>
<b>REFERENSER.....</b>	<b>39</b>
<b>BILAGA 1.....</b>	<b>43</b>
INTERVJUFRÅGORNA.....	43

# 1 Inledning

Lärande antas ske på ett lustfyllt sätt, där barn lär av varandra och tillsammans med en pedagog i lek. I förskolan ägnas mycket av barns tid åt lärande genom lek (Olofsson, 1996). Både i förskolan och i förskoleklassen är pedagogerna ofta förskollärare, ändå ses det ofta på lek och lärande på olika sätt. Skolverket (2001) har publicerat en rapport där de har undersökt integreringen av 6-årsverksamheten i skolan. Efter de två första projektåren visade studien att verksamheten inte influerade skolan, utan förskoleklassen blev mer och mer skolifierad, med mer vuxenstyrd verksamhet. Rapporten visar att förskoleklassens verksamhet delas upp i ämnen, arbetspass och raster. Den visar även att samarbetet mellan förskoleklassen och skolan sker på skolans villkor. Studien kommer att fokusera på förskollärares sätt att se på lärande genom lek i förskoleklassen.

## 1.1 Bakgrund

Förskoleklassen infördes som en egen skolform 1998 och flyttades från förskolan till skolans eller fritidshemmens lokaler. Det pågår en diskussion och har framkommit en viss kritik om att förskoleklassen inte influerat skolans undervisning med förskolans pedagogik som det var tänkt (Lumholt & Klasén McGrath, 2006). I Skolverkets rapport (2001) påpekas att Lpo 94 inte innehöll mycket av lekens betydelse. Lgr 11 innehåller inte heller mycket omkring lekens betydelse för lärande. Detta går bara att läsa om på ett fåtal ställe, bland annat;

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper (Lgr 11 2010, s.6).

Förskollärarna blir inte bara påverkade av skoltraditionerna, utan även av att det står så lite i styrdokumentet om lekens betydelse.

## 1.2 Syfte

I Skolverkets rapport (2001) belyses det att förskoleklassen har blivit *skolifierad*. Syftet med denna undersökning är att studera hur förskollärare i förskoleklassen ser lärande genom lek i verksamheten.

### **1.3 Problemformulering**

- Hur beskriver förskollärarna att lärande genom lek används i verksamheten?
- Vad beskriver förskollärarna i förskoleklassen som faktorer som påverkar möjligheten till lek i förskoleklassens verksamhet?

### **1.4 Relevans för utbildningsvetenskapen**

Sedan förskoleklassen 1998 flyttade in i skolans lokaler har det pågått en debatt kring hur den skulle påverka skolans tidiga år på ett sätt som liknar förskolans kultur, där lärande i och genom lek ges stort utrymme. Skolverkets rapport (2001) visar att förskoleklassen inte alls bidragit till att skolan tar in förskolans kultur, där det finns en friare syn på ämnesöverskridande lärande. Utan istället har förskoleklassens verksamhet delats upp i arbetspass och raster och befinner oftast sig i lokaler som inte är anpassade för att olika aktiviteter genomförs samtidigt.

Nu vill Jan Björklund (i Ackesjö, 2009) att även förskoleklassen ska få tydligare resultatstyrning och att eleverna ska få skriftliga omdömen. Ackesjö (2009) frågar sig ”gynnas verkligen barn på fem och ett halvt år av att mätas och bedömas?” (s.1). Författaren fortsätter med frågor kring den nya lärarutbildningen där förskoleklassen hamnar tillsammans med skolans årskurs 1-3, trots att den fortfarande är frivillig. Vidare undrar Ackesjö om detta är ett steg i riktningen att göra den obligatorisk. Förskoleklassen framställs dock fortfarande som frivillig i skollagen. Baserat på skolverkets rapport (2001) om att förskoleklassen håller på att bli skolifierad, men även att Björklund (i Ackesjö, 2009) vill ha mätbara resultat, därför är denna undersökning aktuell och relevant för utbildningsvetenskapen.

## 2 Forskningsbakgrund

I kapitel 2 presenteras litteratur och teorier som behandlas i uppsatsen, för att få fram relevant litteratur sökte vi i sökmotorn Libris på orden förskoleklass, lek och lärande. Forskning kring lärande genom lek ligger som fokus, samt hur förskolläraren ser på och tar tillvara de situationerna. När vi i denna studie benämner lek menar vi den lek som barn själv tar initiativ till, utan någon vuxens styrning av leken. En förklaring av fri lek som vi delar med Olofsson Knutsdotter (1992) är att den fria leken är vad barn själva väljer att leka med. Vidare anser författaren att trots leken beskrivs som fri, är det viktigt att pedagogen stöttar barnen i leken när det behövs. När lärande benämns i arbetet utgår vi ifrån Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) definition vilket innebär att barn tar till sig kunskap oavsett lärsituation och skaffar sig ny erfarenhet och utvecklar befintlig kunskap.

### 2.1 Teorier kring lek och lärande

Det finns olika teoretiska synsätt på hurvida leken är bra för lärandet. Vi kommer att beskriva några centrala teorier.

#### 2.1.1 Utvecklingspsykologi

Utvecklingspsykologin har betytt mycket för förskolan, därför att denna teorins forskning har inriktats på barn i åldrarna 1-6. På senare år har den använts tillsammans med utvecklingspedagogiken, och det blir därför ofta missförstånd att de är samma teori vilket de inte är (Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson, 2007). Utvecklingspsykologin utgår från åldersbundna stadier i barns utveckling. Medan utvecklingspedagogiken utgår ifrån barnets intresse när lärsituationer skapas. Hela utvecklingspsykologins fokus ligger fortfarande på barns utveckling. Här är stadierna en viktig del och framförallt Piaget har beskrivit hur de ser ut (i Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson, 2007). Piaget delar in barns utveckling i fyra stadier; sensomotoriskt-, preoperationellt-, konkret operationellt- och formellt operationellt stadie. Första stadiet innebär att barnets tankevärld avgränsas till dess handlande. I det preoperationella stadiet kan barnet föreställa sig sinnesbilder som en hjälp för att förstå omgivningen men det finns ingen logik i tänkandet. I det tredje stadiet; konkret operationellt, kan barnet förstå och tolka olika uppfattningar på ett logiskt sätt. I det sista stadiet; formellt operationellt, kan barnet förstå och ta till sig även abstrakta företeelser (i Hwang & Nilsson,



1995). Kritiken som riktats mot utvecklingspsykologin handlar bland annat om att dessa stadier kan hjälpa pedagogerna förstå barns agerande, men inte hur barnen kan mötas (Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson, 2007). En följd av detta tänkande kan vara att många förskolor delar in barn i åldershomogena grupper för att rikta verksamheten utifrån det stadium barnet befinner sig i.

Erikson beskriver leken som ett redskap att bearbeta händelser och för att bota sig själv, med detta menar han att barn bearbetar olika upplevelser. Leken är den plats där barn kan hävda sig mot den riktiga världen och därför ska de få leka själva. Utifrån detta synsätt hamnar leken utanför den planerade verksamheten och pedagogerna står utanför leken (i Hjort, 1996). Det finns en viss likhet mellan de synsätt som Frøbels pedagogik innehöll och Eriksons teorier. De båda är baserade på hur barnet utvecklas beroende på vilket stadium det befinner sig i. Lärarens roll här blir att ta tillvara de färdigheter som barn har, men även att se till barns mognad när nya aktiviteter introduceras (i Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Piagets teorier om barns utveckling, där barnets lekförmåga är åldersbundet och utvecklas i samband med att barnet blir äldre, ligger som grund för Barnstugeutredningens betänkande (i Tullgren, 2004). Olofsson (1996) är kritisk till utvecklingspsykologin, speciellt till den del som utgår ifrån att barn utvecklas i stadier, men även den del där barndomen ses som en transportsträcka till vuxenlivet. Författaren anser också att barn ska få leva i nuet och att deras tid också är värdefull.

### *2.1.2 Kognitivism*

Precis som i utvecklingspsykologin studeras i kognitivismen vad som händer inom barnet, där skapar läraren förutsättningar för barnet att upptäcka världen på egen hand. Hwang och Nilsson (1995) beskriver att det i den kognitiva teorin inte finns något bestämt fokus, den handlar om hur individen ser och förstår sin omvärld. Säljö (2000) menar att kognitivismen fokuserar på vad som sker inne i barnets huvud, barnet är en slags informationsbehandlare.

I kognitiv teori forskas det om vad som händer i barnet när det tar in ny kunskap och tolkar den genom att använda sig av de erfarenheter det redan besitter, genom lek befäster barnet sin kunskap. Hjort (1996) skriver i sin avhandling, om barns uppfattning omkring sin egen lek, att Piaget varit framstående inom den kognitiva teorin där han ansåg att leken var ett uttryck för att tänka. Den kognitivistiska teorin är en av de som betytt mest för förskolornas utveckling

och då med Piagets teorier i spetsen (i Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson, 2007). Piagets teorier kan beskriva barnets ”intellekt vid ritningar och erfarenheterna byggstenar” (i Hwang & Nilsson, 1995, s.35). Piaget liknade barnet vid en liten experimenterande vetenskapsman (i Säljö, 2000).

Piagets stadieteorier går ut på att alla barn utvecklas efter ett visst mönster, oberoende av barnets levnadsförhållande (i Johansson, 2005). Han menade att barnens utveckling sker då barnet samspelar med miljön (i Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson, 2007). Vygotskij är några andra av dem som utvecklat teorin. De menade att barn lär bäst i samspel med andra. Barnet får uppgifter lite över deras nivå och strävar för att bygga på deras redan erhållna kunskap. Dessa teorier vidareutvecklade de senare i en annan teori, den sociokulturella.

### *2.1.3 Sociokulturell teori*

Den sociokulturella teorins grundare är Vygotskij, som från början var anhängare av kognitivismen. Han förespråkar ett lärande i samspel med andra och anser att lärande först sker socialt och sedan individuellt inom varje människa, vilket kan på ett fördelaktigt sätt ske i leken. Strandberg (2006) framhåller att en aspekt i den sociokulturella teorin är att barnet känner sig delaktig i lärandet, att barnets tankar och handlingar är lika betydelsefulla som någon annans och att barnet känner att hon/han bidrar med något. Det är i interaktion med miljön och kulturen runtomkring barnet som ett lärande sker.

Genom att förskollärare planerar in att leken får större utrymme på schemat skapas leksituationer där barnen lär sig samtala med varandra. Detta lyfter Claesson (2002) fram som en aspekt för den sociokulturella teorin. Språket, att föra dialog tillsammans med andra är en stor del av det sociala samspelet. Säljö (2000) sammanfattar det med ”lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet” (s.13). Vidare menar han att det är artefakterna, det vill säga alla hjälpmedel i vår omgivning, språkliga som fysiska, som gör att vi kan förstå vår omvärld och utvecklas.

Claesson (2002) hävdar att inom den sociokulturella teorin så är det av stor betydelse att barnet själv skapar sig en uppfattning för att ett lärande ska ske. Pedagogens roll är att finnas där som stöd för barnet och lyssna för att ingripa om det behövs. En annan uppgift för

pedagogen är att skapa ett klassrum som är inbjudande för barnen. Säljö (2000) påpekar också vikten av hur miljön ser ut och vad för material som finns tillgängligt.

#### *2.1.4 Utvecklingspedagogik*

Med ett utvecklingspedagogiskt synsätt hjälper pedagogerna barnet att utvecklas genom leken samt att skapa förutsättningar för att detta ska kunna ske. Utgångspunkten är barnets intresse, innehåll och metod väljs utifrån detta. Pedagogen måste vara aktiv, se och lyssna på barnet för att verkligen förstå vad det vill. Lärandet kombineras med en friare lek, metoderna varierar i klassrummet för att fånga barnet på olika sätt (Williams, Pramling Samuelsson & Sheridan, 2000).

Utvecklingspedagogiken har vuxit fram ur en fenomenografisk forskningsansats, där lärandeperspektivet är centralt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson, 2007). I fenomenografin är inte bara den lärandes perspektiv det viktiga utan också vad som sker mitt emellan individen och miljön. Barnet benämns som subjektet medan omvärlden då blir objektet, men de interagerar med varandra. Barnet kan dock inte tillgodose sig ny kunskap om det inte kan referera den till en befintlig tidigare erfarenhet. Utvecklingspedagogiken ska markera ett annat synsätt, en markering att denna skiljer sig mot den traditionella inlärnings och utvecklingssynen i en pedagogisk verksamhet. En central del av utvecklingspedagogiken är pedagogens förmåga att i samtal med barnet få det att uttrycka sig på olika sätt. Det är inte bara kunskapen att kunna ställa rätt sorts frågor utan även att förstå barnets svar utifrån dens världsbild (a.a).

## **2.2 Forskares syn på lek och lärande**

I delen som följer beskrivs forskning ur olika perspektiv rörande lärande genom lek, samt om hur lek kan användas i klassrummet och i så fall på vilket sätt. Lek och lärande som begrepp kommer från olika synsätt och teorier. Lärandet är en kunskap som lärs från någon annan, medan lek är något som kommer spontant inifrån barnet. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att leken är precis som lärandet ett sätt att förstå omvärlden. Lärandet kan ses som mätbart, till skillnad från leken. Där blir kunskapen ett livslångt lärande för framtiden. Det är viktigt att se lärande genom lek, då barn lär i samspel med andra. Jorup

(1980) uttrycker att lek kan ses som barns kompetensutveckling, där barnen utforskar omvärlden för att få sina antaganden bekräftade.

I lek kan barn lära sig samspel, socialkompetens, testa på vuxenlivet och utveckla kompetenser och förmågor. I Tullgrens (2003) avhandling där hon studerade vad som händer med leken när pedagoger deltar, menar hon att tidigare forskning har kommit fram till att i pedagogiskt program för förskolan beskrivs det att barn förväntas lära genom lek och arbete. Barn anses leka experimentella lekar och rollekar där de testar på vuxenlivet genom att anta vuxnas roller och låtsas utöva olika yrken. Barn får förståelse för sin omvärld genom leken. I regellekar tillsammans med äldre barn lär de i samspel med varandra, även Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) menar att leken är ett förbiset område där barn lär sig samspela. Jensens (2006) menar att tidigare forskning visar att barn i låtsasleken lär sig bland annat socialt samspel, medan Lindqvist (2002) beskriver att socialt samspel är en förutsättning för att kunna leka på ett naturligt sätt.

Tullgren (2003) beskriver att i tidigare forskning har det beskrivits att låtsasleken är viktig. ”Låtsasleken är den typ av lek som infaller i äldre förskoleåldern och anses bidra till barnets utveckling och inläring” (Tullgren, 2003, s.19). Lek är ett naturligt förhållningssätt i tillvaron och att barn leker oavsett var de befinner sig, oftast sker leken utan vuxnas deltagande. De anser även att lärande handlar om yttre påverkan av kulturer som förs över från äldre generationer (Olofsson Knutsdotter, 1987; Huizinga i Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). I lek utvecklas kompetenser och förmågor i relation till den kultur barnet omges av, därför är det viktigt att ge låtsasleken utrymme då barnet utvecklar en grund att bygga vidare på (Jensen, 2006).

Pedagoger vill se leken som utvecklande och lärande beskriver Lillemyr (2002). När barn leker affär, doktor eller bondgård kan det kallas för både lek och lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Genom estetiska aktiviteter utvecklas barns lärande och nyfikenhet för andra ämnen till exempel matematik (Simeonsdotter Svensson, 2009). Qvarsell (i Lindqvist, 2002) har undersökt hur barn upplever lek och lärande. Hennes resultat visar på att barn inte tycker att lek hör ihop med lärande. Barnen hade svårt att sätta fingret på vad de faktiskt lär sig i skolan, de anser att lärande inte behöver vara begripligt eller användbart, men påstår också att de inte lär någonting genom leken. Lindqvists (2002) visar genom undersökningar att barn inte ser lek och lärande som ett begrepp, medan många

pedagoger vill att det ska vara ett begrepp och strävar efter att även barnen ska få det synsättet.

Att delta i barns lek är betydelsefullt och lärorikt, men det är viktigt att pedagogen är medveten om vad den gör och visar stor försiktighet och respekt för barns lek (Lillemyr, 2002). Detta instämmer även Simeonsdotter Svensson (2009) i, då hon menar att barn ”samspekar och interagerar med betydelsefulla vuxna” (s.45). Resultatet i Hjorts (1996) undersökning visar att vuxna inte ger sig tid att få förståelse för barns lek, de ingriper och skapar regler utan att vara insatta i barns tankar i leken. Vuxna tar sig även friheten, utan att veta mål och syfte med leken, att bestämma över konstellationen och på så vis ändras ursprungsleken. Enligt Lillemyr (2002) kan lek även användas i pedagogiska, terapeutiska eller andra sammanhang, främst för att den är så nära barns sätt att känna, uppleva, handla och tänka. Det är viktigt att den vuxne är med i leken med ett fantasirikt förhållningssätt och är öppen och kreativ i sitt sätt att leka. Det är dock viktigt att ha i åtanke att pedagogerna och barnen kommer från olika generationer och leker därför på annorlunda sätt. Hadley (i Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) menar att om den vuxne ska delta i barns lek, bör den släppa fokus på ett specifikt lärande och delta på lika villkor, men aktivt reflektera över vad som sker i leken. Barn vill ha med vuxna i sina lekar och Lindqvist (2002) menar att i leken behöver de inte känna sig osäkra på vilka regler som gäller.

Att en vuxen intresserar sig för leken och barnets sätt att förhålla sig till världen, där barnen upplever sig som subjekt, innebär att de blir respekterade och bekräftade på ett sätt som de troligen inte är vana vid. Barnens lek betraktas ofta som en onyttig företeelse av vuxna i allmänhet (Hjort 1996, s.77)

När vuxna är med i leken upplever barn att de får en jämlik behandling och barnen kan då ge utlopp för sina känslor eller handlingar som utanför leken inte är accepterade. Lillemyr (2002) menar att ta vara på lekupplevelsen borde vara av intresse för både förskolan och skolan. Som pedagog är det väsentligt att veta vilken tanke som ligger bakom leken för att kunna delta. Ur det här perspektivet framstår det som viktigt att förskollärare har en djup kunskap kring lek och ett tydligt syfte i sitt pedagogiska arbete. Genom att utgå från barnet i planeringen skapas bra förutsättningar för att fånga barnets intresse och nyfikenhet.

Thulin (2006) beskriver i sin avhandling där hon undersöker hur pedagoger i förskolan genom samtal med barn tar sig an Läroplanen, om hur barns lek utgår ifrån verkligheten och försöker

se ut som den. Barn försöker ombilda verkligheten och det är viktigt att barn kan förstå och läsa av olika leksignaler. Hon jämför lekens verklighetsanknytning med teorier, myter och konst. Pedagoger kan använda sig av en lekröst för att fånga barnen vid ett speciellt tillfälle, till exempel när de vill förstärka eller synliggöra ett specifikt fokus i en lärsituation, inte är en lek. För att uppnå ett specifikt mål används lustfylld inläring. Lekrösten får lärandet att likna lek. Thulin beskriver att lek kan ha olika syften, men när barn väljer att leka gör de det för lekens skull. Barn meddelar att nu vill jag leka genom en metakognitiv signal, det vill säga ändra röstläge eller beteende. Hon beskriver också hur barn inte svarar på samma sätt när en pedagog bjuder in till en lustfylld inläringssituation. Hon menar att de nog förstår att detta inte är riktig lek (Thulin, 2006). Med hjälp av lekrösten blir inte lärsituationen lek, men den skapar ett lustfyllt lärande. Barn accepterar denna förklädnad av inläringen och deltar oftast med nyfikenhet. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) menar att lek har ett speciellt fokusobjekt som barn leker kring, vilket kan skifta under lekens gång och barn kan ha olika fokus. För att få vara med i leken krävs det att både social och emotionell känslighet behärskas.

### *2.2.1 Lekpedagogik*

Förskoleklassen har blivit mer och mer skolifierad (skolverket, 2001), därför kan det vara en fördel att arbeta med ett lekpedagogiskt arbetssätt. Boström (i Lindqvist, 2002) visar i sin undersökning hur viktigt det är med social kompetens för att få en bra skolstart. I övergången från förskolan till förskoleklassen anser Lillemyr (2002) att barnet måste ha fått leka och skapat sig erfarenheter genom lek. Barnet ska ha god självkänsla och känna sig kompetent då det börjar förskoleklassen. Eftersom det har visat sig att barn ofta blir osäkra och känner sig otillräckliga då skolan har andra traditioner och syn på lärande, där de skiljer på lek och lärande. Även Lindqvist (2002) trycker på vikten av att förskolepedagogiken med lek gör att barnet naturligare kan börja förskoleklassen. Hellendoorn (i Lillemyr, 2002) stödjer sig på undersökningar vilka har visat att leken kan skapa bra förutsättningar för lärandet även i skolan. Lekens betydelse för lärandet och då även dess betydelse i skolan har på senare tid mer och mer diskuterats. Det är dock viktigt att skilja på lek och lustfylld aktivitet som inte är en lek, detta kräver att pedagogerna har en stor kompetens kring lekens betydelse. Simeonsdotter Svensson (2009) anser att som förskollärare är det av vikt att ha förståelse för barns lärande i olika situationer, utifrån det bör förskolläraren fundera över vad som är meningsfullt för barnen att göra.

Lindqvist (1996) menar att arbeta utifrån lekpedagogik kan för de vuxna vara att gestalta figurer och handlingar, till exempel genom att skapa en berättelse som barn och vuxna kan samtala omkring. Barn väljer frivilligt att dramatisera, vilket ger lekpedagogiken mer trovärdighet. Olofsson (1996) beskriver att i lekpedagogiken arbetar pedagoger utan planeringskalender och låter barns fria lek styra verksamheten och planeringen.

Johansson och Pramling Samuelsson (2006) anser också att leken är värdefull för barn och måste därför värdesättas och få lov att finnas. I leken har samspelet och dialogen en betydande roll, oavsett om det är mellan barn och vuxen eller mellan barn och barn. Jorup (1980) beskriver att barnen testar sina föreställningar omkring verkligheten i leken och på så vis utvecklar de sina kompetenser.

För att barn ska känna att leken är rolig och utmanande är det viktigt att de, men även att pedagogerna, förstår leksignalerna och de tre lekreglerna; samförstånd, ömsesidighet och turtagande. Om dessa förbises tycker barnen snart att leken inte fungerar och leken tar slut (Olofsson, 1991). Pedagogerna måste kunna använda förlösande ord, vilka är ord som får barn inspirerade att vidareutveckla den lek de påbörjat (Olofsson, 1996). Det pedagogiska ingripande måste ha ett mål, ett sådant mål kan vara att stödja leken, strukturera miljön eller delta i barns lek (Jorup, 1980). Pedagogen ska vara med i leken och vara med barnen, inte göra saker åt dem. Därför är det viktigt att barnet inte går ur leken för att missbruka sin lekledarroll. Det är viktigt att den vuxne är lyhörd för barns lekar och hör när barn är med i leken, men inte är i den. Barn anpassar sig till varandras leknivå och när en vuxen är med i leken blir den ofta mer varierad och djupgående, leken varar längre trots att den vuxne inte är den drivande. När barn inte blir inspirerade till lek blir lekarna sporadiska och de leker vad Olofsson beskriver som lekklotter (Olofsson, 1996).

Leken utvecklas efterhand som barn blir äldre, vilket bidrar till en utveckling hos barnet av regler och normer. Det är viktigt att pedagogen förstår betydelsen av rörelselek och bråklek och vad de kan utveckla hos barnet, det är även viktigt att pedagogen kan se vad konstruktionslek kan användas till i framtida ämneskunskaper (Lillemyr, 2002). Utifrån detta planeras verksamheten så att de olika lekarna får utrymme. Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997) kom fram till i sin rapport till Skolverket, att i planeringen av verksamheten för förskoleklassen är det viktigt att ge barn tid och utrymme till att leka och

fantisera. Barn och vuxna ser olika på lärande, men genom planering så kan olika delar komma in genom lustfyllt lärande så som ”natur, kultur och samhället” vilket utvecklar barns många förmågor (Pramling Samuelsson & Mauritzson, 1997, s.70).

Lillemyr (2002) skriver om Wood och Attfield som anser att pedagogen måste utgå utifrån barns intresse när den planerar aktiviteter i skolan. De har även kommit fram till att de flesta pedagoger tycker att leken är bra, men att de inte använder sig av leken i den planerade verksamheten. Wood och Attfield menar att pedagogerna måste klargöra vad de anser är lek, vilken roll de har i den, samt vilka resurser och vilket utrymme den ges, men även hur de tillvara tar den. Lillemyr (2002) tar upp om hur Hellendoorn, Van der Kooij och Sutton Smith påpekar att leken i skolan endast är lustfylld inläring inte riktig lek, eftersom de är kopplade till skolans mål. Leken har inga konkreta mål utan leks för att det är roligt. Lek har enligt dem en viktig del i det sociala samspelet och barnets egen identitetsutveckling. Barns inre motivation är det drivande i leken och måste vara utgångspunkten när leken diskuteras. Det är ofta den vuxnes tankar omkring inläringen i leken som begränsar leken. I lek ska barn känna sig lustfyllda, trygga och känna att det är något de kan och behärskar, inte en arbetsmetod där svårigheter möts och tränas (Lillemyr, 2002). Det är med vilket syfte pedagogen går in i leken som styr om barnet uppfattar det som lek eller som en lärsituation. Syftet att gå in i leken ska vara att vidareutveckla barns tankar och få in för leken relevanta begrepp, utan att styra lekens riktning eller att ha ett specifikt planerat mål. I Henckels undersökning har det framkommit att pedagoger ser på lek som en viktig aktivitet där barn terapeutiskt kan bearbeta tankar och upplevelser, utan vuxnas inblandning (i Hjort, 1996).

I Norges läroplan har leken fått stort utrymme och det står att förskolans och grundskolans pedagogik ska sammanfogas genom hela lågstadiet. Leken är extra viktig i arbetet med barn i behov av extra stöd, men även i det tematiska arbetet (i Lindkvist, 2002). I den svenska läroplanen Lgr 11 (2010) står det att övergången från förskolan till skolan ska genomföras på ett smidigt sätt där personalen ska utbyta erfarenheter för att skapa en samsyn. Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997) betonar att det inte bara handlar om att skapa utrymme för lek utan att det även är pedagogens synsätt på lek som måste förändras. Barn behöver tid och utrymme för att skapa en lek, det krävs därför att pedagogerna bortser från skolans struktur av lektioner och raster.



Det är pedagogens ansvar att se till att barns lek inte blir störd i onödan, varken av andra barn eller av styrd planering utav olika aktiviteter (Olofsson Knutsdotter, 1992). Om leken störs bryts lekflytet, där barnet befinner sig i en fantasivärld där verklighetens tid och rum inte existerar. Barn kan ha svårt för att hitta tillbaka till leken och fortsätta där de var, därför är det av betydelse att barn får leka färdigt. I pedagogiskt program betonas pedagogens ansvar att skapa tid för lek, där pedagogerna ska ”engagera sig i och observera lekarna, medla i konflikter och tillföra material. Vid vissa tillfällen kan pedagogerna också delta aktivt i leken” (Tullgren, 2004, s.20). Det främjar och är en mycket viktig del av barns utveckling, lärande genom lek kan med fördel användas som en planerad metod (SOU 1997:157 i Tullgren, 2004). Som förskollärare är det av vikt att vara observant och att ha lekglasögon på för att se vad barn kan behöva i sin lek för att vidareutveckla den. Förskolläraren bör se lek som ett syfte i sig själv, en situation där barn lär tillsammans med varandra, men inte mot ett på förhand valt mål.

### **2.3 Förskola och skola**

Skolans tradition innefattar bland annat att läraren lär barnet, i förskolan erbjuds en något mer varierad verksamhet. För att nå en mångfald och barnets alla sinnen måste förskolläraren belysa varje ämne ur olika synvinklar. I boken *Det lekande lärande barnet* (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) beskrivs arbete med olika tema och ämnet belyses ur olika synvinklar. Barnet får uppleva med sina sinnen, det får läsa, rita och skapa utifrån temat. Pedagogerna måste variera verksamheten då de inte vet vad barnet kommer att behöva i framtiden.

I SOU 1994:45 står det att en av de största skillnaderna mellan förskolan och skolan är att i förskolan ser pedagogen till barnets helhet och det är barnet som bestämmer och pedagogen finns som stödjare. Medan läraren i skolan bestämmer och planerar vad som ska läras (i Pramling Samuelsson & Mauritzson, 1997). Skolan har ingen kultur att låta barn leka, det förekommer lek men då oftast lärarledd förutom på rasterna då barn får leka friare. Lek kan ibland innehålla flera delar som kan anses vara mer avancerade än den kunskap pedagogen bedömt vara på barnets nivå. Intentionen när förskoleklassen flyttade in i skolans lokaler var att föra in förskolans pedagogik även i skolans tidiga stadier, men rapporter (Skolverket 2001) har visat att skolans traditioner var för starka och intentionen har uteblivit. Likheter mellan skola och förskola är att redan från Frøbels tid och barnträdgårdarna riktades undervisningen

mot ett specifikt lärande. Skillnaden är att förskolan har varit mer varierad i sitt sätt att erbjuda lärande i olika uttrycksformer då pedagogerna ansett att barnen inte kunnat sitta stilla och lyssna någon längre stund (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Jämförelser mellan lärande i förskolan och lärande i skolan visar att det fokuseras mer på riktat lärande i skolan (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006).

## **2.4 Förskoleklass**

Den aktuella forskning omkring förskoleklassen, som i dagsläget finns är nästan obefintlig. Den forskning som finns är Odenbring (2010) som studerade könskonstruktioner i bland annat förskoleklassen, Gustavsson (2003) som studerade mötet mellan skolan och förskoleklassen som text, diskurs och social praktik och Halvars-Franzén (2010) där barn och etik var fokus för studien vilka vi inte fann relevanta för vår studie. Hjort (1996) har i sin avhandling observerat barn i åldern 5-7 när de leker, vilket är relevant för vår studie, men även Simeonsdotter Svenssons (2009) forskning kring barns sätt att erfara och hantera svårigheter i förskoleklassen är relevant. För att belysa förskoleklassen och dess utveckling ytterligare sedan den kom in i skolan, har vi valt att ta med olika rapporter som skolverket har gett ut.

När förskoleklassen är placerad i skolan blir verksamheten skolifierad och delas upp i lektionspass, lek och rast (Lindqvist, 2002), vilket även Skolverkets rapport (2001) visar på. I den rapporten har det under tre år studerats hur förskoleklassen har förändrats, från att ha varit inspirerad av förskolans pedagogik till att skolans traditioner nästan helt tagit över verksamheten. I Haugs avhandling där syftet var att förändra 6-åringarnas verksamhetsorganisation, beskrivs det att förskoleklassen blir påverkad av skolans traditioner då de "sitter i väggarna" (s.47). Det framkom även att trots det var förskollärare som utformade de lokala läroplanerna så var de ändå inspirerade av skolan och indelade i ämnen i sin formulering. Johansson och Janke ser att förskollärarna tar över skolans tradition. De vill att förskoleklassen ska vara i skolans regi, men att verksamheten ska bygga på förskolepedagogik (i Pramling Samuelsson & Mauritzson, 1997). I regeringens proposition (SOU 1995/96:206) står det på sidan 16-21:

Två traditioner möts, barnomsorgens och skolans. Detta möte kan frigöra pedagogisk utvecklingskraft som omskapar både förskola och skola och som skapar nya former för barns utveckling och lärande. Av tradition är förskolan inriktad på det enskilda barnet, den fria leken och det fria skapandet, på en verksamhet som samtidigt innehåller omsorg, praktiska aktiviteter och intellektuell stimulans. Skolans tradition

ser annorlunda ut. Dess undervisning ser mer till gruppen eller klassen, utgår från ämnet och betonar det kognitiva.

Det framhålls att en ny verksamhet för förskoleklassen ska skapas, men även för klass 1, där förskole- och skolans pedagogik blandas, men inte dela in dagen i olika pass, utan ser till helheten utifrån barnet (SOU 1995/96:206). För att skapa en ny verksamhet som genomsyras av förskolepedagogiken vill det till att skolans traditioner frångås, med lärande i fokus och dagen indelad i lektioner och raster. För att detta ska bli uppnåeligt bör pedagogernas synsätt på lärande förändras och vara enhetligt.

## ***2.5 Miljöns betydelse för lek***

Skantze (i Lindqvist, 2002) diskuterar hur vuxna planerar barns miljöer som sin egen fast i miniatyr. Rummen bör istället planeras för att skapa inspiration till barnen. Genom att bygga upp en dockvrå eller en affär kan barn bli inspirerade till familjelekar. I Storbritannien planeras klassrummen med rum i rummen där det finns stimulerande områden och miljöer för interaktioner.

Miljön ska kunna användas och förändras på ett flexibelt sätt beroende på vilka verksamheter som pågår och vad som för tillfället intresserar barnen. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s.94)

För att lek ska få det utrymme den behöver måste lokalerna utformas på ett sätt som inbjuder och inspirerar till lek. För att skapa en lekmiljö är det viktigt att involvera barnen i utförandet eftersom det är de som ska bli inspirerade. I rapporten som Skolverket (2001) gett ut belyses det att lokalerna har stor påverkan och att klassrummen inte är utformade så att det finns möjlighet att växla mellan olika aktiviteter. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) påpekar att barnen ska få vara med att utforma miljön som förskoleklassen befinner sig i.

## 3 Metod

För att undersöka hur förskollärare ser på lek och lärande i förskoleklassen, valde vi att göra intervjuer. Därigenom fick vi reda på hur förskollärarna ser på lärande genom lek. Vi gjorde en semistrukturerad intervju där frågorna var av kvalitativ karaktär vilket Patel och Davidsson (2003) menar att detta bidrar till friare svar och följdfrågorna var därför varierade. Författarna menar vidare att den kvalitativa intervjun är det tillvägagångssätt där det framkommer en djupare kunskap. Johansson och Svedner (1998) anser att tidigare skildes kvalitativ och kvantitativ ansats åt, medan idag kan dessa ansatser kombineras i ett och samma arbete. Intervjuerna utfördes på respondenternas skolor. Vi sammanställde intervjuerna och analyserade sedan dem utifrån teorier kring barns lärande, samt lekens betydelse för lärande.

### 3.1 Fenomenografi - Teoretiska utgångspunkter

Fenomenografin utformades av Marton och hans INOM-grupp vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet på 1970-talet. Gruppen forskade kring hur människor tänker och beskriver sina studier, men övergick senare till att undersöka och kartlägga olika fenomen, ”att ta reda på hur människor tänker om något eller uppfattar något kallas inom den fenomenografiska forskningen för ett *andra ordningens perspektiv*” (i Claesson, 2002, s.33). Enligt Marton och Booth (2000) är fenomenografin en metod det vill säga en ansats att använda vid behandling av forskningsfrågor som framförallt handlar om lärande och förståelse. Inom fenomenografin betraktas olika fenomen utifrån den person som bär den, det vill säga samma fenomen uppfattas olika av olika personer. När flera talar om ett fenomen uppstår en variation, och det går inte att särskilja de olika rösterna. Det är variationen av olika människors sätt att förstå sin omvärld som är det intressanta i en fenomenografisk studie. Forskaren vill beskriva denna variation genom att tolka detta i termer för att sedan placerar dem i kategorier som fångar variationens kärna, dessa kategorier utgår ifrån andra ordningens perspektiv. Genom fenomenografisk ansats går det att få inblick i en persons synsätt och tankar kring ett objekt, ett visst fenomen och på så vis få förståelse för fenomenet utifrån den personens synvinkel. Men svaret kan misstolkas, vilket innebär felaktiga resultat. Det är därför viktigt när resultatet ska analyseras att det blir så nära respondentens original, uttryck för sina tankar om fenomenet. Vidare anser författarna att en fenomenografisk studie används i syfte att finna olika variationerna som finns av ett objekt. Efter att variationerna är definierade kan de sen kategoriseras, denna variation kan antingen finnas mellan olika personer eller inom en person.

Kategorierna kan jämföras med sätt att erfara. Det är inte en persons förståelse om ett objekt som är fenomenet, utan det är endast en sida av fenomenet utifrån den personens erfarenhet.

Fenomenografin kan delas in i olika riktningar, en av dem är variationsteorin och en annan är Pramling utvecklingspedagogik. Forskningsansatsen inom fenomenografin framhäver det människor säger att de upplever och deras sätt att se på sin omvärld (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). I fenomenografin beskrivs hur ett fenomen, ett objekt, uppfattas. I Pramling Samuelssons (i Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) avhandling beskrivs att det centrala i fenomenografin är barns medvetenhet om det egna lärandet och kan utgå ifrån tre perspektiv:

1. Ta reda på hur barn skapar mening och förståelse för ett visst specifikt fenomen.
2. Undersöka vilka kvalitativt olika sätt att uppfatta detta fenomen som kan urskiljas
3. Ge en beskrivning av variationen av sätt att tänka i form av kritiska drag som karakteriserar varje kategori av uppfattningar (s.56)

I undersökningen om hur förskollärare tänker omkring lek och lärande utgick vi ifrån den andra ordningens perspektiv, där studeras ett kvalitativt sätt att uppfatta hur någon uppfattar ett fenomen. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) beskriver att för att få fram fenomenografiska svar måste respondenterna delge sina erfarenheter och tankar. Eftersom en fenomenografisk studie alltid baseras på ett fåtal personer som har valts ut från en viss kategori människor, så kan kategoriseringssystemet aldrig anses som generellt (Marton & Booth, 2000). Därför kan våra resultat inte antas gälla generellt bland förskollärare utan endast stå för våra respondenter, men eftersom alla förskollärare i vår undersökning anser att lärande genom lek är utvecklande för barn, förutsätter vi att fler förskollärare tycker likadant.

Under bearbetningen av empirin har vi inspirerats av fenomenografin som teoretisk ansats, vilket visar sig genom att de mest relevanta resultaten kategoriserades i fyra kategorier. I den mest grundläggande kategorin återfinns alla respondenterna, medan i den mest svåruppnåeliga kategorin återfinns endast en respondent.

För att få förståelse för hur förskollärarna tänker kring lek och lärande utgick vi ifrån vad Claesson (2002) skriver om fenomenografin, det vill säga genom att genomföra intervjuer framkommer det vilka uppfattningar människor har om ett visst fenomen. Dessa intervjuer

skrevs sedan ut och analyserades. I analysen delades svaren in i några olika kategorier, där ”den mest avancerade eller komplexa uppfattningen ofta innefattar samtliga andra kategorier av uppfattningar” (s.34).

Vårt syfte var att undersöka hur förskollärare i förskoleklassen ser på utrymme för lärande genom lek i verksamhet. Johansson och Svedner (1998) menar att för att få ”svar på det unika enskilda fallet” (s.27), så är den kvalitativa forskningsintervjun lämplig, därför valde vi detta tillvägagångssätt.

### **3.2 Urval och undersökningsgrupp**

Undersökningsgruppen bestod av sex förskollärare som arbetar i förskoleklass. De var geografiskt utspridda till tre kommuner i Skåne, nära våra egna hemkommuner. De förskollärare som deltog i intervjuerna var de förskollärare som först tackade ja på de skolor vi ringde upp. Skolorna valdes bland annat utifrån rekommendationer i förhoppning att de kunde bidra med något till studien.

### **3.3 Etiska bedömningar**

Av hänsyn till de förskollärare som valde att delta i vår undersökning lät vi intervjuerna vara konfidentiella och avpersonifierade dem genom att tilldela förskollärarna nummer från 1-6. Respondenterna fick muntlig information omkring de fyra forskningsetiska principerna som Vetenskapsrådet (2002) har gett ut, vilka är:

1. *Informationskravet* – att informera respondenterna om vad undersökningen handlar om och dess syfte samt att deltagandet är frivilligt.
2. *Samtyckeskravet* – respondenten måste ge sitt medgivande att vilja delta i undersökningen, den informeras om att det går bra att avbryta undersökningen under intervjuens gång.
3. *Konfidentialitetskravet* – information som framkommer i studien samt deltagarnas personuppgifter förvaras i säkert förvar. De som deltar i studien är konfidentiella och inga namn på personer eller platser kommer att kunna identifieras.

4. *Nyttjandekravet* – uppgifter från respondenterna får endast användas i forskningssyfte.

Dessa fyra forskningsprinciper tog vi hänsyn till vid genomförandet.

### **3.4 Genomförande**

Vi valde att använda oss av intervjuer för att få resultat där förskollärarna som deltog i undersökningen svarade subjektivt på våra intervjufrågor. Denscombe (2000) hävdar att öppna frågor ger ett bredare svar, medan i fasta frågor har författarna gett svarsalternativ på förhand. Utifrån detta komponerade vi öppna frågor inför intervjun. Genom respondenternas svar och resonemang ville vi få svar på vår problemformulering.

Förskollärarna kontaktades per telefon, där de enskilt blev informerade kring ämnet, forskningsetiska principerna och de blev tillfrågade om de ville delta och fick ge sitt medgivande muntligt. Om så var fallet bokades tid för intervju. Vi valde att genomföra intervjuerna på respondenternas arbetsplats, för att underlätta för dem och för att vara säkrare på att få intervjuerna genomförda. Vid intervjutillfället berättade vi återigen om de forskningsetiska principerna samt frågade om vi fick spela in intervjun på diktafon, därefter godkände respondenterna detta muntligt. Varje intervju varade mellan 13-25 minuter och totalt är materialet på sammanlagt på 100,85 minuter och 28 utskrivna A4 sidor.

### **3.5 Bearbetning och analys**

Vi gick igenom svaren på frågorna och tog tillvara de som var relevanta för vår undersökning, svar av liknande karaktär blev sedan sammanförda. Under bearbetningen av intervjuerna kunde vi skönja kategorier i olika nivåer utifrån de svar som givits. Utifrån dessa kategorier redovisades och analysera vårt resultat. Kategorierna var; *Lärande genom lek*, *Faktorer*, *Dilemmat* och *Lek utan kompromisser*. Bjurwill (2001) förespråkar att resultat och analys avslutas med ett antal slutsatser. Dessa slutsatser var sedan utgångspunkt i diskussionen.

Undersökningens tillförlitlighet beror på om respondenternas svar i intervjuerna var ärliga. Trots att det var hur förskollärarna *talat* om lek och lärande inte *hur* de gör, bedöms deras svar generellt som tydliga och trovärdiga. Patel & Davidsson (2003) menar att undersöknings

tillförlitlighet beror på hur väl utformade frågorna är så att de inte misstolkas. Därför ställdes följdfrågor under intervjuerna till förskollärarna för att de skulle få möjlighet att förtydliga sina svar, men även för vi skulle försäkra oss om att frågorna uppfattats på rätt.

### **3.6 Metodkritik**

I undersökningen valde vi att använda oss av intervjuer som metod därför att vi ville få en djupare insyn i hur förskollärare talar om lärande genom lek. Fördelarna med intervjuer var att intervjuaren kom respondenterna närmre och kunde ställa följdfrågor för att förtydliga både frågorna och svaren. Det negativa med intervjuer var att följdfrågorna kunde på grund av den mänskliga faktorn bli ledande.

Vid en av intervjuerna blev aldrig fråga 4 ställd på grund av den mänskliga faktorn. Under samma intervju stängdes diktafonen av precis i början av fråga 9. Vid ytterligare en intervju ställdes inte fråga 5 på grund av den mänskliga faktorn. I resultatet valde vi att i citat från respondenterna, utesluta tilläggsord som till exempel ju, asså, så och typ.

Vi kunde ha använt oss av observationer om vi skulle ha tagit reda på hur förskollärare *arbetar* med lärande genom lek istället för hur förskollärarna *talar* om lärande genom lek. Om vi hade velat ha ett mer övergripande empiriskt material kunde vi ha skickat ut enkäter.



## 4 Resultat och analys

Under resultat redogör vi för vårt empiriska material. Precis som Bjurwill (2001) förespråkar kommer vi att redovisa resultatet utan våra egna värderingar. Respondenterna blir refererade, men på vissa ställen förtydligade med citat, vilket Patel och Davidsson (2003) anser är en bra teknik vid kvalitativa undersökningar. Utifrån materialet har vi kategoriserat resultatet i 4 olika kategorier där den mest basala är att förskollärarna anser att det sker ett lärande genom lek och den mest komplexa är att det läggs vikt vid barns lek och förskolläraren bortser från schema med pass och raster eller tar bort planerade aktiviteter om barnen är mitt inne i en lek. Däremellan finns två kategorier som rangordnas enligt bild nedan.

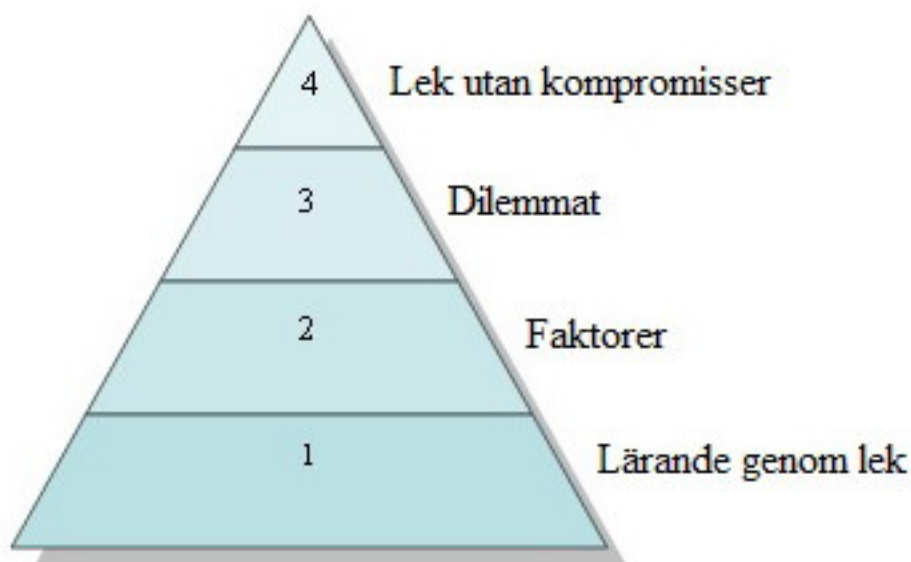


Fig. 1 Femomenografiska kategorier i resultatet

Den mest basala nivån, *kategori 1, lärande genom lek*, där anser förskollärarna att det kan ske ett lärande genom lek. På den andra nivån, *kategori 2, faktorer*, där anser förskollärarna att det finns faktorer som påverkar lekens utrymme i verksamheten. I *Kategori 3, dilemmat* sker lärande genom lek men den ges inte fullt utrymme utan förskollärarna känner att andras förväntningar hindrar dem. *Kategori 4, lek utan kompromisser* är den mest komplexa och den nivå där lärandet sker genom lek utan att verksamhetens planering påverkar.

## 4.1 Lärande genom lek

I denna kategori som är den mest grundläggande anser alla förskollärarna att lärande kan ske genom lek, så som i tema eller att göra abstrakt kunskap konkret genom praktiska lekar. Förskollärarna förespråkar att de ska vara stödjande i barns lek vare sig de deltar eller har en observerande roll. Det framkommer att förskollärare 3, 4 och 6 får in lek genom praktisk aktivitet i till exempel matematik, språk, tema och samspel, kunskapen leks på så vis in.

[...] för dem var det en lek, men samtidigt var det att vi tränade vika former det finns cirklar trianglar och vilken har du tagit mest av vilken har du tagit minst av. Så det var en mattelektion utan att de hade en aning om det (förskollärare 3).

Förskollärare 3 menar att används lek i lärandet så känner barn med svårigheter inte sig så utsatta. Får barn använda sig av praktisk matematik, till exempel hämta former eller räkna saker i klassrummet, känner sig de barn som har svårare att lära inte sig så blottade som när barnen kan jämföra hur långt de har hunnit i matematikboken. Det är bra med lek för att visualisera och konkretisera abstrakta saker till exempel matematik och rymden detta trycker förskollärare 1 och 3 på.

[...] man skulle kunna använda det mer med visningen av solen jorden och månen (förskollärare 1).

Alla förskollärarna anser att leken spelar en stor roll för barns lärande. Vidare uttrycker förskollärare 1 att i lek kan barn befästa kunskaper och bearbeta upplevelser och intryck de fått från bland annat tv, lek är även en resurs som skapar arbetsglädje, motivation och berikar en faktaverklighet.

Leken har sån stor betydelse, de e en sån stor resurs som man kan använda för att få arbetsglädje och motivation till de man håller på mä. [...] leken berikar en faktaverklighet (förskollärare 1).

I lek lär barn sig bland annat konstruktion, matematiska begrepp och samarbete anser förskollärare 1, 3, 4, 5 och 6. Barn lär sig dessutom social träning, samhörighet och var i hierarkin de befinner sig uttrycker förskollärare 1, 3, 4 och 6.

Barn som inte är skolmogna får gå och leka, medan de som är mogna för skoluppgifter som de får arbeta med berättar förskollärare 5, om lek används som pedagogiskt redskap och det är

en stor barngrupp, måste barnens kunskap kontrolleras individuellt efteråt. I lek lär sig barn att göra val och trycker även på hur viktigt det är med gemensamma lekar. Vidare säger förskolläraren tillsammans med förskollärare 1 att lek jämförs med arbete. Förskollärare 2 anser att barn lär sig kommunicera i leken och lär känna sig själv, barn utvecklar även sin fantasi och sin kreativitet.

Det handlar om barnens utveckling att de ska få utveckla sin fantasi, kreativitet, att de ska kunna kommunicera med varandra, det är otroligt viktigt, leken och lärandet går hand i hand verkligen (förskollärare 2).

I förskoleklassen finns inte mål att uppfylla som det gör i skolan, anser förskollärare 5, utan målen i förskoleklassen är att väcka idéer och tankar hos barnet som de sedan kan arbeta vidare med i leken. Vidare säger förskolläraren att barn efterfrågar mer skolliknande verksamhet, därför har verksamheten fått viss förändring, men förskolläraren känner sig tveksam inför detta.

Startar barnen en lek intar förskollärare 1 och 4 en observerande roll från början, medan startar förskollärarna själv en lek deltar de en stund men går sedan ur för att bara observera leken. Resterande förskollärare observerar oavsett om det är barnen eller de vuxna som startar leken. De kan då inta en stödjande och vägledande roll vid behov uttrycker förskollärare 1, 2, 3, 5 och 6.

[...] hålla mig i bakgrunden, låta dem försöka reda det [...] kanske gå in och hjälpa till lite [...] ja har den mer observerande rollen (förskollärare 5).

Genom att lyssna på leken uttrycker förskollärare 1, 3, 5 och 6 att de kan hjälpa till om någon av lekdeltagarna behöver hjälp. I lek är det viktigt att alla barn förstår och vet vilka lekregler som gäller anser förskollärare 3.

Jag ger dem redskapen att kunna genomföra sina lekar (förskollärare 3)

Vidare menar förskolläraren att när något nytt barn vill delta i leken måste barnen gå ur sin lekroll och förklara reglerna, för att sedan gå in i sin roll igen. Förskollärare 6 hävdar att vet inte barn vad turtagning är så fungerar de inte i leken.

*Analys.* I resultatet beskrivs det att lek skapar bra förutsättningar för barn att lära. Genom praktiska aktiviteter kan stimulerande och utmanande lärande skapas. Det skapas också bra förutsättningar för barn med svårigheter och det blir en skola för alla. Om förskollärarna inte aktivt vill delta i leken, kan de ändå stödja genom att inta en observerande roll för att ingripa när det behövs.

Det framkom att lek är en praktisk aktivitet, där det går att kombinera lek med ämneskunskap för att förtydliga till exempel matematik som kan vara abstrakt. Men det lyfts även fram att i praktiskt arbete känner barn med svårigheter sig inte lika utsatta som när de får arbeta i till exempel en matematikbok. Detta kan tyda på att barn lättare lär genom handling och praktiska övningar, än genom klassiska skolaktiviteter så som stenciler där barn med svårigheter kan känna sig utsatta.

Barn lär genom lek, samtidigt uttrycks det att gruppen delas in i skolmogna och icke skolmogna barn. Där de skolmogna får skoluppgifter och de icke skolmogna får gå iväg och leka. Det framstår som att det finns en klar bild över hur verksamheten borde vara, det vill säga att lek är barns arbete, men detta motsäger sig när den planerade verksamheten utgår ifrån barnets mognad, där de mogna barnen berövas tid för lek. Vidare framkommer det dessutom att efter en aktivitet med lek som metod, kan individuella uppgifter genomföras för att förskolläraren ska veta var alla barnen befinner sig kunskapsmässigt. Detta kan tolkas som en osäkerhet på att lek som metod är produktiv.

Lek kan vara ett redskap för att bearbeta olika upplevelser och tankar som barnet har, barn lär social kompetens, kommunicera, göra val och lär känna sig själv genom lek. Det framstår som att lek är betydelsefull för barns utveckling och lärande inte minst för det sociala samspelet. Det framkom att lek som pedagogiskt redskap skapar arbetsglädje och motivation hos barn, det upplevs som att barn lättare lär och känner sig motiverade att lära genom lek.

Det framkom att det finns en uppfattning att när barnen kommer till förskoleklassen förväntar de sig skolliknande uppgifter. Vidare uttrycks det att lek är lika med barns arbete och att det inte finns några kunskapsmål i förskoleklassen, utan att målet där är att det ska väckas nya tankar och idéer hos barnet. Det framstår som att barn lär i allt de gör, men att de förväntar sig skoluppgifter. Detta gör att förskolläraren hamnar i ett dilemma där barns förväntningar och förskollärarens synsätt på lärande kolliderar.

Det framstår som att förskollärare mestadels intar en observerande roll av leken, men att de är lyhörda så att de kan stödja och vägleda vid behov. Detta kan förstås, utifrån tidigare resonemang omkring lek, att lek ses som viktig för barn, men utan en vuxens deltagande. Vid behov stöds och vägleds barnen.

## **4.2 Faktorer**

I denna kategori som är den andra beskrivs olika faktorer som förskollärarna anser påverkar möjligheterna för lek, dessa faktorer är miljön, det vill säga möblering, tillgång till andra rum och material. Till skillnad från den första kategorin menar förskollärarna att trots barn lär genom lek, finns det ändå faktorer som påverkar möjligheterna till detta.

Miljön är jätteviktig anser förskollärare 1, 2, 3 och 5 medan förskollärare 4 anser att det har ganska stor betydelse och att materialet kan ha betydelse för barns lek. Det ska vara lätt att se var sakerna ska vara, säger förskollärare 1, 2 och 6 och menar att barn får på så vis översikt och att det dessutom blir lätt att städa undan. Tillsammans med barnen, beskriver förskollärare 2 och 4, att miljön skapas utifrån barnens idéer. Det är en fördel om det finns plats för lek så leken inte behöver avbrytas och barnet behöver plocka undan, anser förskollärare 3 och 5. Att ha smårum i anslutning till klassrummet där det till exempel kan finnas dockvrå, byggrum och kudrum ser förskollärare 1, 2, 4, 5 och 6 vinster med. De trycker på att barn ska få möjlighet att leka men nödvändigtvis då inte i klassrummet.

Så har vi klassrummet o då kan man inte leka o stöjja så mycket utan där blir det mycket lugnare lek, men sen har vi dockrummet, byggrummet där man får va lite mer högljudd, man får mer tänka på vilken lek man är i klassrummet (förskollärare 2).

Förskoleklassen befinner sig ofta i klassrum som redan är möblerade vilket förskollärare 2 och 4 uttrycker. De menar att de har gjort mindre förändringar, till exempel flyttat bord. Dessa två tillsammans med förskollärare 1, 5 och 6 säger att de vill möblera så att alla ska få plats att sitta och jobba. Miljön är viktig för barns lärande, förskollärare 1 menar att det är viktigt med en organiserad miljö.

För har du inte en välkonstruerad miljö, så får du röriga barn också (förskollärare 1).

Hela stolar och bord är viktigt för att miljön ska vara inbjudande anser förskollärare 5 och 6, att även övrigt material är helt framhåller förskollärare 2. Materialet ska vara tillgängligt anser förskollärare 1 och 6.

De har vars en låda å vi har hyllor me material som e tillgängliga för barnen (förskollärare 6).

Klassrummet ska vara en inbjudande miljö som är spännande och lustfylld för barnet att upptäcka i, ett klassrum att trivas i beskriver förskollärare 3. Vidare säger förskolläraren för att skapa en utvecklande miljö så måste barn få tid för lek och ges verktyg, det vill säga redskap och kunskap om bland annat lekregler för att genomföra den på ett utvecklande sätt.

Några förskollärare använder sig av material som har en viss pedagogisk inriktning. Förskollärare 4 och 5 uttrycker att de använder sig av Montessori material som kompletteras med annat material till exempel trämaterial från 80-talet inom svenska och matematik och annat matematikmaterial. Förutom svenska och matematikmaterial använder förskollärare 1 sig även av vävar, pussel, spel, bygg- och dockmaterial. Istället för att arbeta med ett färdigt material använder sig förskollärare 3 av till exempel ordkort som tillverkas själv.

Vi har arbetat med ordkort [...] Man plockar viktiga ord som har en betydelse för barnet o då e det lättare för barnet att lära sig dom (förskollärare 3).

Materialen som finns i hemmen har förskollärare 1, 2 och 5 valt bort. Materialet kan bli för kommersiellt, förskoleklassen ska vara mer neutral anser förskollärare 1 och 2. Vidare uttrycker förskollärare 2 att materialet kan riktas mot tjejer eller killar, då de har olika intressen. Medan förskollärare 5 säger att förskoleklassen ska vara ett komplement till hemmet.

[...] inga material om ja säger precis som finns i hemmen [...] förskoleklassen ska vara ett komplement (förskollärare 5).

Förskollärare 1 säger att material kan köpas in så att barnen kan leka utifrån temat. Det är viktigt att under terminens gång variera materialet med hänsyn till barngruppen och dess intresse framhäver förskollärare 6.

*Analys.* En bra miljö för barns lärande genom lek är när materialet är tillgängligt och inspirerande. Rummen har stor betydelse, de kan begränsa eller skapa möjligheter för barn att få utlopp för sin lek.

Att klassrummet ska vara möblerat med sittplatser åt alla barn uttrycks som en viktig faktor, detta kan tyda på att de har en skolifierad verksamhet där barnen samtidigt ska kunna sitta och arbeta med skolinriktade uppgifter. Det kan också tyda på att det finns fler rum att tillgå i anslutning till klassrummet där lek kan bedrivas och har då möjlighet att ha sittplatser i klassrummet.

I resultatet framkommer det att det är viktigt att barn får möjligheter till lek. Dessa möjligheter är att materialet ska vara tillgängligt och varierat, klassrummet ska vara inbjudande och lättstädat och miljön kan skapas tillsammans med barnen. Utifrån detta framstår det som att förskollärarna vill skapa en inspirerande miljö, där barnen är delaktiga. Genom att barnen är delaktiga kan barnen lättare veta vad de kan göra just i den miljön.

### **4.3 Dilemmat**

I denna kategori som är den tredje beskrivs ett dilemma som förskollärarna ställs inför, där barngruppens och vuxnas förväntningar på förskoleklassens verksamhet inte stämmer överens med förskollärarens syn på lärandet. Förskollärarna upplever att barn, föräldrar och ledning vill ha en mer skolifierad verksamhet, vilket förskollärarna upplever som bekymmersamt då de anser att barn lär genom lek. Vid en skolifierad verksamhet får lek mindre utrymme och barnen sitter istället på sina platser och arbetar med skolmaterial. Skillnaden mellan denna kategori och dem föregående är att här snävas förskollärarnas synsätt på lärande genom lek åt då de upplever att de befinner sig i ett dilemma. Detta dilemma beskriver förskollärare 1, 3 och 4, då de uttrycker att barn, föräldrar och ledning har förväntningar på en skolinriktad undervisning, det kan leda till att leken drabbas genom att den får mindre utrymme.

Men när förskollärare [...] kommer in i skolan så e det så lätt att man hamnar i skolans, deras. Man måste vara stark för att stå emot det (Förskollärare 1).

Barngrupperna har de senaste åren legat långt fram kunskapsmässigt hävdar förskollärare 5, för att inte bromsa barnet har verksamheten blivit mer skolinriktad. Vidare uttrycker

förskolläraren att i förskoleklassen finns inga kunskapsmål att uppnå, utan det är värdegrunden som är utgångspunkten. Förskoleklassen är en gråzon, uttrycker förskollärare 1, 2, 3, 5 och 6, den är ett mellanting mellan förskolan och skolan där förskolläraren kan plocka det bästa av de båda verksamheterna. Två av dessa, förskollärare 3 och 5 anser sig inte ha blivit skolifierade utan kan stå upp för sin verksamhet där lek är ett medel för lärande.

[...] de skulle bli nånting mittemellan, o de känner ja att de kan ja stå upp för [...]  
(förskollärare 5)

Förskollärare 5, hade läst Lgr 11 de andra fem hade inte läst in sig kring skrivningarna om lek i läroplanen. När vi citerat läroplanen så uttryckte förskollärare 3 att de som skrivit den nya läroplanen inte har en helhetssyn på barns lärande utan de anser att ”barnen leker ju bara”. Vidare uttrycker förskolläraren att utan lek blir det en klass som inte fungerar. Förskollärare 4 uttryckte i en jämförelse av skrivningarna kring lek i Lpo 94 och Lgr 11 att:

Det har inte vatt så i den andre, så pass mycket. Så här är lite mer svart på vitt[...]  
(Förskollärare 4).

Kombinationen av lek och lärande i verksamheten är viktig, så att det inte bara blir skola anser förskollärare 6. Vidare påpekar förskolläraren att i Lpo 94 går det att läsa att det är bra för barn att leka sig in i skolans värld, så blir skillnaden från förskolan inte så stor.

Det är bra att 6-åringarna går i en renodlad förskoleklass istället för åldersblandat, anser förskollärare 5, för att inte leken ska försvinna redan i förskoleklassen och att det därmed blir mycket skola.

[...] förskoleklass ska inte ingå i skolan av risk för att leken försvinner [...]  
(förskollärare 5)

Ett annat skäl till detta menar förskolläraren är att många barn kommer från åldersblandade grupper där barnen har fått leka efter yngre barns förutsättningar. Däremot anser förskollärare 2 genom att ha åldersblandade klasser vinner de äldre barnen på detta, lek finns då fortfarande kvar i undervisningen.

*Analys.* Det kan framstå som att dilemmat generellt drabbar förskollärare negativt. De vill leva upp till förväntningarna från barn, föräldrar och ledning, men samtidigt vill de inte göra



avkall på sitt sätt att arbeta utifrån lek i verksamheten. I resultatet framkommer det att det kan upplevas som att det finns förväntningar från barn och vuxna på att förskoleklassen ska vara skolinspirerad, trots förskollärarens tveksamheter planeras ofta verksamheten så att lek får mindre tid. Det finns inte några kunskapskrav på förskoleklassen, ändå styr förväntningarna.

Det kan även framstå som att förskoleklassen är en gråzon, med detta menas att verksamhet planeras både utifrån förskolans och skolans pedagogik. Detta kan förstås som att förskollärarna har ett ben i var verksamhet och plockar vad de anser är de bästa bitarna. Då det inte finns några kunskapskrav på förskoleklassen har förskollärarna tämligen fria händer men blir påverkade av andras förväntningar. Resultatet visar på att det finns förskollärare som inte har blivit påverkade av andras förväntningar på hur verksamheten bör vara eller skolans traditioner.

I resultatet framkom skilda åsikter kring åldersblandade eller åldershomogena klasser, där barnen i en åldershomogen klass får leka på sin nivå och leken får ta större plats. Medan i åldersblandade klasser får även de äldre barnen få tillgång till lek i större utsträckning. Det framkommer att det står i Lpo 94 (1994) att det är bra att kombinera lek och lärande, vilket ger en smidigare övergång från förskolan. Det kan finnas fördelar med både åldersblandade och åldershomogena klasser beroende på vilken ålderskategori förskolläraren utgår ifrån, det framkommer en enighet om att det är viktigt att värna om lek i skolan så att den inte försvinner. I den nya läroplanen, Lgr 11 (2010), är uppfattningen att skrivningarna om lek är mycket tydligare än i föregående läroplan. Detta kan tyda på att förskollärare vill ha tydligare riktlinjer att följa i sin planering av verksamheten, för att påvisa för barn och vuxna att verksamheten ska genomsyras av lek.

Verksamheten blir lätt skolinriktad i och med att barn de senaste åren har varit läskunniga när de kommer till förskoleklassen, tidigare bromsades de läskunniga barnen för att de inte skulle ligga för långt fram vid skolstarten. I resultatet framstår det som att idag möts barnen där de är och ges möjligheter att ytterligare utvecklas. Samtidigt beskrivs en oro över att förskoleklassen skolifieras. Detta kan tyda på att förskollärare befinner sig i ett dilemma då de möter barns kunskapsbehov, det blir mindre tid för lek och det sociala samspelet blir lidande. Det framkom att skrivningarna i Lgr 11 (2010) inte bildar en helhet av barnet när det gäller lek och lärande och denna beskrivning framstår som en skildring av det föregående dilemman.

#### **4.4 Lek utan kompromisser**

I denna kategori som är den sista, behandlas det resultat som kan anses som det optimala tillvägagångssättet för lärande genom lek. Till skillnad från de andra kategorierna använder sig förskolläraren här fullt ut av lek för att barn ska lära och styrs inte av dilemman. De planerar verksamheten så att leken får den plats den behöver, skoldagen delas inte in i pass utan leken får fortgå. De dagar som barnen inte självmant sätter igång att leka eller om leken inte fungerar, då har förskolläraren planerat praktiska aktiviteter där ett specifikt lärande är i fokus.

Leker barnen jättefint då bryter jag inte leken, den skrivstunden kan jag ta en annan gång. Alla dagar är ju inte bra lekdagar (Förskollärare 3).

Förskollärare 3 och 4 säger att en möjlighet till lek är att låta bli att följa skolans schema bundna dag och låta barnen fortsätta leka även om det är dags för planerad aktivitet eller rast.

Blir klockan halv 10 och det är dags för rast men jag ser att gruppen leker jättefint så struntar jag i rasten det är ganska världsligt (förskollärare 3).

Vidare säger förskollärare 4 att det dock är beroende av vädret. Förskollärare 3 menar att verksamheten bör baseras på lek, då det är viktigt för barn att leka

Det är det viktigaste jag har, för mig finns inget viktigare än att barnen leker (Förskollärare 3)

Förskollärare 3 menar vidare att används praktiska lustfyllda aktiviteter och barns lek får utrymme lär barn sig saker utan att tänka på det.

Dom lär sig utan att de egentligen tänker på det (förskollärare 3)

Möjligheter för lek, menar förskollärare 2 och 6, kan vara dockvrår och bygghörnor. En annan möjlighet är att använda sig av lek i tema och att planerar in lek på schemat anser förskollärare 1 och 2.

*Analys.* I kategori 4 krävs det av förskollärare att bortse både från schemabundna dagar och från dilemmat med utomståendes förväntningar. Det nämns möjligheter till lärande genom lek i denna kategori, men det uttrycks samtidigt i intervjuerna att de inte arbetar så.

Resultatet visar att en möjlighet till lek är att inte planera dagen i lektioner och raster. Studien visar att om förskollärare arbetar på detta görs vis tyder det på att lärande genom lek prioriteras. Det kan framstå som att vissa förskollärare kan se möjligheterna men tar inte tillvara och genomför dem. Medan andra förskollärare ser möjligheter av att använda sig av lek i tema, där barnet kan befästa teoretiska kunskaper. Det framkommer att barn måste få redskap och kunskap, för att kunna genomföra sin lek. Utifrån detta kan det ses som att verktyg är ett måste för att barn ska kunna fullfölja en utvecklande lek utan förskollärares inblandning.

## **4.5 Slutsatser**

Utifrån problemformuleringarna; *Hur beskriver förskollärarna att lärande genom lek används i verksamheten?* och *Vad beskriver förskollärarna i förskoleklassen som faktorer som påverkar möjligheten till lek i förskoleklassens verksamhet?* har vi gjort ett urval av de mest framträdande ståndpunkterna som framkom i resultatet.

### *4.5.1 Lek i verksamheten*

I analysen framkom det att förskollärarna uttryckte att leken är betydelsefull. De menar att barn lär och utvecklas lättare genom lek och de lär även känna sig själv. Därför använder förskollärarna lek i tema med praktiska aktiviteter, då det blir mer konkret vilket gör att barn med svårigheter inte känner sig så utsatta, vilket de kan känna när de arbetar med till exempel stenciler då barn ofta jämför med varandra. Det kan framstå som att förskollärarna överlag anser att lek har många bra egenskaper och fördelar i barns utveckling och lärande. Förskollärarna ansåg att barn i lek lär sig flera olika kompetenser, genom lek bearbetas även upplevelser, skapar arbetsglädje som berikar en faktaverklighet, befäster kunskap och utvecklar fantasi och kreativitet.

#### *4.5.2 Faktorer som påverkar möjligheten till lek*

Förskollärarna ger uttryck för skilda ståndpunkter omkring åldersblandade eller åldershomogena klasser, men slutsatsen av resonemanget är att i båda fallen vill förskollärarna behålla möjligheter till lek i verksamheten. Förskollärarna anser att förskoleklassen befinner sig i en gråzon mittemellan förskola och skola, detta gör att förskollärarna kan plocka det bästa från de olika verksamheterna.

Några förskollärare ger uttryck av att de är nöjda med den verksamhet de bedriver utifrån perspektivet lärande genom lek, trots påtryckningar från barn och andra vuxna. Förskollärarna känner trots detta en oro inför att förskoleklassen ska bli skolifierad. Detta har blivit ett dilemma, när barn och vuxna har förväntningar på verksamheten som inte stämmer överens med förskollärarnas synsätt på lek och lärande. Vi uppfattar detta dilemma som att det kan vara ett generellt problem. Samhället har förväntningar på förskoleklassen som inte stämmer överens med förskollärares syn på lek och lärande samt läroplanens skrivningar kring lek i verksamheten.

Förskollärarna måste planera verksamheten så att barnen har tillgång till artefakter, det vill säga redskap och kunskap. För att barn ska kunna få möjligheter till lek, kan förskolläraren antingen schemalägga lek eller arbeta med en inställning där det inte är tvunget att följa planeringen om barnen är mitt uppe i en lek. Det kan även skapas fler möjligheter till lek om det finns tillgång till fler rum än klassrummet. För att främja lek ska miljön vara välkonstruerad, det vill säga att materialet är lättillgängligt och det ska vara lätt att städa.

## 5 Resultatdiskussion

När förskoleklassen flyttade in i skolans lokaler var tanken att förskoleklassen skulle inspirera skolans tidigare åldrar med förskolepedagogik. Tyvärr har tiden utvisat att detta inte skedde, rapporter visar på att förskoleklassen håller på att bli skolifierad. Ur en fenomenografisk utgångspunkt visar den här studien på att förskollärarna ger efter för förväntningarna på förskoleklassen och att de till viss del väljer bort lek som metod, även om de har vilket visar sig, en grundsyn som bottnar i lekpedagogik.

### 5.1 Lek i verksamheten

I den mest grundläggande kategorin framkommer det att lek är viktigt för att barn ska känna sig delaktiga och samspela med varandra, vilket kan tolkas som en sociokulturell utgångspunkt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson, 2007). I resultatet framkom det att barn till exempel lär sig att kommunicera i lek. Vilket Strandberg (2006) och Claesson (2002) framhåller är en viktig aspekt, att föra dialog tillsammans med andra är en stor del av det sociala samspelet. Studien visar på att lek med fördel kan användas i förskoleklassen genom aktiviteter som till exempel tema eller praktisk matte, då varierar arbetsmetoderna och ett lustfyllt lärande skapas, Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att när barn leker affär, doktor eller bondgård är det både lek och lärande. I förskoleklassen kan man arbeta med olika teman, detta arbetssätt liknar förskolans verksamhet och skapar möjligheter för både lek, samspel och en smidigare övergång till skolan.

Det framkom i studien att barn befäster kunskap, bearbetar upplevelser och utvecklar fantasi och kreativitet. Lek är barns kompetensutveckling där de utforskar omvärlden och får sina antaganden bekräftade och utvecklar befintliga kunskaper (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003 & Jorup, 1980). I studien kan det tolkas som att lek är till stor nytta för att barn med svårigheter inte ska känna sig utsatta, Lindqvist (2002) menar att i leken behöver de inte känna sig osäkra på vilka regler som gäller. Det framkommer både i den här studien och i forskning att lärande genom lek är gynnsamt för barn, trots detta används inte leken i någon större utsträckning och det är beklagligt att inte fler av respondenterna hamnade i kategori 4.

## **5.2 Faktorer som påverkar möjligheten till lek**

I den tredje kategorin visar det sig att vissa förskollärare tycker att det kan vara svårt att stå emot förväntningar från barn och vuxna, medan andra förskollärare står upp för sitt synsätt där lärande genom lek är centralt. Lindqvist (2002), men även Skolverkets rapport (2001) visar på att när förskoleklassen är placerad i skolan blir verksamheten skolifierad. Utifrån studien kan det förstås som att förskollärare kan ha svårt för att påvisa för barn och andra vuxna vilket lärande som skett i leken, eftersom leken inte är mätbar, vilket Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) instämmer i. Studien visar att det går att använda sig av det väsentligaste från både förskolan och skolan då förskoleklassen befinner sig mitt emellan. Genom att kombinera de två olika verksamheterna skapar man ett mellanting där man kan möta förväntningar, skapa leksituationer och barnen kan lotsas in i skolans värld på ett mjukt sätt. Tyvärr visar resultatet i studien på att skolans traditioner i allt större utsträckning sätter sin prägel på förskoleklassens verksamhet.

Lärande sker genom lek och att den kan användas som metod visar den mest grundläggande kategorin, men tolkningar om hur planering genomförs visar att resultaten är motstridiga. Detta visar sig i den tredje kategorin där förskolläraren anser att lek och lärande bildar ett begrepp, men att inte alla barn och andra vuxna anser att det är så. Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997) samt Lindqvist (2002) beskriver att barn inte ser lek och lärande som ett begrepp, medan många pedagoger vill att det ska vara ett begrepp och strävar efter att även barn ska få det synsättet. Eftersom barn inte kopplar ihop lek och lärande, kan ett kritiskt synsätt vara att ställa sig frågande till om lärande genom lek är en bra metod.

I den mest komplexa kategorin finns det en intention att låta barns lek få styra verksamheten, det beskrivs olika möjligheter för att lek ska få utrymme som till exempel schemalösa dagar, vilket Olofsson Knutsdotter (1996) och Pramling Samuelsson och Mauritzson (1997) också framhäver. Resultatet visar att det finns en vetskap kring denna möjlighet, men att den inte tas tillvara och genomförs. Detta kan bero på att man vill följa skolans struktur med lektioner och raster för att alla ska göra lika på skolan.

Andra kategorin visar att utan kunskap om lek blir leken snart ointressant och dör snabbt ut, vilket även Olofsson (1991; 1996) beskriver. Det framkommer i studien hur viktig miljön är och att materialet är tillgängligt, vilket kan vara en förutsättning för barns lärande genom lek.

Säljö (2000) anser att det är artefakterna, det vill säga alla hjälpmedel i vår omgivning, språkliga som fysiska, som gör att vi kan förstå vår omvärld och utvecklas. I Skolverkets rapport (2001) belyses det att lokalerna har stor påverkan för möjligheten att växla mellan olika aktiviteter. Eftersom både resultatet av studien och forskningen pekar på detta tolkar vi det som att förskoleklassen behöver en miljö som kan vara föränderlig med vad som sker i verksamheten gärna med tillgång till rum i anslutning till klassrummet.

### **5.3 Slutord**

Genom resultatet har frågeställningarna blivit besvarade. Det har varit intressant att ta del av vad förskollärare i förskoleklassen uttrycker om lärande genom lek. Vårt antagande var att det generellt ansågs att lärande genom lek är viktigt, men att lek inte får så stor plats i verksamheten, vilket även framkom i undersökningen. Det är viktigt att utvärdera både sig själv och verksamheten för att se att sin vision stämmer överens med sitt agerande. Studien kan förhoppningsvis vara till nytta för oss i vår kommande yrkesroll.

### **5.4 Förslag till fortsatt forskning**

Utifrån slutsatserna kan det vara intressant att göra en undersökning om hur utbrett dilemmat är och i vilken utsträckning förväntningarna påverkar verksamheten. Ytterligare forskningsförslag är att observera hur förskollärare använder lärande genom lek i verksamheten, utifrån undersökningen där förskollärarna uppger att det finns möjligheter till lärande genom lek.

## 6 Sammanfattning

När förskoleklassen flyttade in i skolans lokaler var tanken att förskoleklassen skulle inspirera skolans tidigare åldrar med förskolepedagogik (Lumholt & Klasén McGrath, 2006). Tyvärr har tiden utvisat att detta inte skedde, rapporter (Skolverket 2001) visar på att förskoleklassen håller på att bli skolifierad. Syftet med denna undersökning är att undersöka hur förskollärare i förskoleklassen ser på utrymme för lärande genom lek i verksamheten. Studien fokusera på två problemformuleringar; hur beskriver förskollärarna att lärande genom lek används i verksamheten? Vad beskriver förskollärarna i förskoleklassen som faktorer som påverkar möjligheten till lek i förskoleklassens verksamhet?

Som ansats under bearbetningen av vår empiri är vi inspirerade av fenomenografi. Avsikten med undersökningen är att studera hur förskollärare tänker och talar kring lärande genom lek, därför valde vi att ha intervjuer av kvalitativ karaktär (Patel & Davidsson, 2003). Intervjuerna utfördes på respondenternas skolor därefter sammanställdes och kategoriserades intervjuerna.

I resultatet framkommer det att förskollärarna anser att lärande genom lek är viktigt, men att det finns ett dilemma när det gäller förväntningarna på verksamheten och förskollärares synsätt. För att skapa möjlighet till lek kan förskolläraren antingen planera in lek på schemat eller arbeta utan att följa schemat. Förskollärarna måste även planera verksamheten så att det finns artefakter, det vill säga redskap och kunskap, för att barnet ska kunna utveckla sin lek.

Det kan generellt uttydas som att förskollärare har ett klart synsätt av att det är viktigt med lärande genom lek men talar om faktorer som påverkar möjligheten för lek i förskoleklassen. Även om förskollärarna vill arbeta med lek som metod, blir de påverkade av de förväntningar som barn, föräldrar och skolledning har.



## Referenser

Ackesjö, Helena (2009) Avveckling eller utveckling av förskoleklassen. Förskoleforum.

Tillgänglig på internet:

[http://www.forskoleforum.se/data/files/pdf/Avveckling\\_utveckling.pdf](http://www.forskoleforum.se/data/files/pdf/Avveckling_utveckling.pdf) 2011-01-31 (3 s.).

Bjurwill, Christer (2001). *A, B, C och D: vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

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

Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Gustafsson, Jan (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik: en policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Diss. Göteborg : Univ.

Halvars-Franzén, Bodil (2010). *Barn och etik: möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet.

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-38373> 2011-05-22.

Hjorth, Marie-Louise (1996). *Barns tankar om lek: en undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. Diss. Lund : Univ.

Hwang, Philip & Nilsson, Björn (1995). *Utvecklingspsykologi: från foster till vuxen*. Stockholm: Natur och kultur.

Jensen, Mikael (2007). *Lärande och låtsaslek: ett kognitionsvetenskapligt utvecklingsperspektiv*. Licentiatavhandling Göteborg : Göteborgs universitet.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (1998). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

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

Johansson, Eva, & Pramling, Samuelsson, Ingrid (2006). *Lek och läroplan – Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Jorup, Boel (1980). *Frigörande lek? Lekpedagogik och lekmiljö på daghem*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

*Lgr 11 - Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (2010). Utbildningsdepartementet.

Tillgänglig på Internet: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) 2011-05-12.

Lillemyr, Ole Fredrik (2002). *Lek upplevelse lärande, i förskola och skola* Stockholm: Liber.

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

Lindqvist, Gunilla (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

*Lpfö 98 - Läroplan för förskolan* (2010). [Ny, rev. utg.] Stockholm: Skolverket.

*Lpo 94 - Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna* (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet

Lumholdt, Helene & Klasén McGrath, Monica (2006). *Förskoleklassen: i en klass för sig*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1851> 2011-02-24.

Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Odenbring, Ylva (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/22144> 2011-05-22.

Olofsson, Birgitta (1987). *Lek för livet: en litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS.

Olofsson Knutsdotter, Birgitta (1991). *Varför leker inte barnen? En rapport från ett daghem*. Stockholm: HLS.

Olofsson Knutsdotter, Birgitta (1992). *I lekens värld*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Olofsson Knutsdotter, Birgitta (1996). *De små mästarna: om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Mauritzson, Ulla (1997). *Att lära som sexåring: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=50> 2011-02-24.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö Olsson, Ann-Charlotte (2007). *Grundläggande färdigheter - och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.

Simeonsdotter Svensson, Agneta (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen: barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. Dissertation, Göteborg, Göteborgs universitet.

Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/19098> 2011-05-22.

Skolverket. *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna: om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. (2001). Stockholm: Skolverket.

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=852> 2011-02-24.

Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken – bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Thulin, Susanne (2006). *Vad händer med lärandets objekt?: en studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen*. Lic-avh. Växjö: Växjö universitet.

Tullgren, Charlotte (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Diss. Lund : Lunds universitet.

Tillgänglig på Internet: [http://www.lub.lu.se/luft/diss/soc\\_474/soc\\_474\\_transit.html](http://www.lub.lu.se/luft/diss/soc_474/soc_474_transit.html).

Utbildningsdepartimentet (1996). *Proposition, vissa skolfrågor.m.m.* Stockholm: Sveriges Riksdag. (1995/96:206).

Williams, Pia, Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Barns samlärande: en forskningsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=778> 2011-05-12.

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Tillgänglig på Internet: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/etikreglerhs.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf) 2011-02-01.

# Bilaga 1

## *Intervjufrågorna*

### **Förskolläraren**

Utbildning:

Antal år i förskoleklass

Antal år i yrket:

### **Klassrumsmiljö**

1 Vilka tankar hade ni när ni möblerade ert klassrum?

2 Berätta varför ni valt det material ni använder er av.

### **Lekens betydelse**

3 Beskriv vad lek är för dig?

4 Vilka faktorer påverkar möjligheten till lek i förskoleklassens verksamhet?

5 Hur ser du på lärande genom lek i förskoleklassens verksamhet?

6 På vilket sätt använder du dig av leken i pedagogiskt arbetet för att stödja barnen i deras utveckling och lärande?

7 När det skapas en bra fungerande lek i förskoleklassen,

7:1 Vilken roll har förskollärarna?

7:2 Vilken betydelse har miljön?

7:3 Hur skapar du en miljö som stimulerar och utvecklar barns lek?

8 Hur ser du på skrivningarna i Lgr11 i relation till leken i förskoleklassen?

### **Förskoleklassen**

9 Hur tycker du att arbetssättet i förskoleklassen skiljer sig från skolans och förskolans arbetssätt?