

**DE MÅNGFACETTERADE  
BEGREPPEN:  
LEK, LÄRANDE OCH  
UTVECKLING  
– EN LITTERATURSTUDIE**

Grundnivå  
Pedagogiskt arbete

Ellinor Ejserholm  
2020-FÖRSK-G38



HÖGSKOLAN I BORÅS

**Program:** Förskolläraryrket

**Svensk titel:** De mångfacetterade begreppen: lek, lärande och utveckling – en litteraturstudie

**Engelsk titel:** The multifaceted concept of play, learning and development – a literature study

**Utgivningsår:** 2020

**Författare:** Ellinor Ejserholm

**Handledare:** Lillemor Adriansson

**Examinator:** Disa Bergnehr

**Nyckelord:** Lek, lärande, ämnesdidaktik, utveckling, pedagoger, förhållningssätt, styrdokument.

---

### **Sammanfattning**

Detta är en litteraturstudie som belyser relationen mellan begreppen lek, lärande och utveckling. Begreppen lek, lärande och utveckling är komplexa både i sig själva och i relationen till varandra. Verksamma inom förskolan tycks använda sig av olika definitioner vilket genererar väldigt skilda förhållningssätt till leken, lärandet och barns utveckling. Begreppen har alla betingningar som sträcker sig från nyttan med den fria leken till hur leken skall nyttjas som medium för att uppnå de strävansmål som läroplan för förskolan (Lpfö 18) belyser. Detta kan generera en osäkerhet i hur pedagoger kan arbeta med lek, lärande och utveckling då den fria leken beskrivs som att den skall vara just fri medan lärande ibland uppfattas som något som sker i en skolbänk.

Studiens syfte och frågeställningar är att belysa hur lek, lärande och utveckling framställs i den valda kurslitteraturen som utgör denna studies material, och att diskutera hur framställningen av begreppen kan ses i *Läroplan för förskolan* (Lpfö 18).

Hur definieras relationen mellan lek, lärande och utveckling i den valda kurslitteratur som behandlar lekteorier?

Vilka förhållningssätt framhålls som relevanta i den valda kurslitteraturen för pedagogers roll i barns lek i förskolan?

Metoden i denna studie är kvalitativ textanalys med innehållsanalys som verktyg och med viss inspiration från diskursanalys. Materialet som analyseras är valda kapitel ur två antologier som varit kurslitteratur för Förskolläraryrket i Högskolan i Borås.

Studiens resultat visade att lek, lärande och utveckling är mångfacetterade. Leken ses som ett lärande och en utveckling i sig genom att barnen i leken övar språk- och motorisk utveckling samt socialt samspel. Därav är det viktigt att man som pedagog stödjer barnen i den fria leken, utan att inkorporera lärandesituationer som kan störa barnens utveckling och spontanitet i leken. Men leken kan även användas som en katalysator för att utveckla barnens ämnesdidaktiska kunskaper, som i sin tur utvecklar barnen så att de kan leka än mer avancerade lekar med sina nyvunna kunskaper om sin omvärld. Begreppet lärande är alltifrån hur barnen lär sig av varandra och utvecklar sin sociala kompetens genom lek, till mätbar kunskap. Lek och ämnesdidaktiskt lärande innefattar hur barn och pedagog skapar lustfyllda situationer tillsammans för att närma sig de strävansmål läroplan för förskolan (Lpfö 18) lyfter.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING</b> .....	<b>- 2 -</b>
Syfte.....	- 2 -
Läroplan för förskolan.....	- 3 -
<b>TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>- 3 -</b>
Lek och Lärande .....	- 3 -
Pedagogers roll .....	- 4 -
Vetenskapsteoretiska utgångspunkter .....	- 5 -
Hermeneutik och tolkning.....	- 6 -
<b>METOD</b> .....	<b>- 7 -</b>
Urval av litteratur .....	- 7 -
<b>Materialgenomgång</b> .....	<b>- 8 -</b>
Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur.....	- 8 -
Förskolans yngsta barn – perspektiv på omsorg lärande och lek.....	- 8 -
<b>Analysbeskrivning</b> .....	<b>- 11 -</b>
Innehållsanalys .....	- 11 -
<b>Forskningsetiska överväganden</b> .....	<b>- 12 -</b>
<b>ANALYSRESULTAT</b> .....	<b>- 12 -</b>
<b>DISKUSSION</b> .....	<b>- 19 -</b>
Resultatdiskussion .....	- 19 -
Relationen mellan lek, lärande och utveckling .....	- 19 -
Pedagogers roll .....	- 20 -
Läroplan för förskolan.....	- 21 -
Metoddiskussion.....	- 23 -
Didaktiska konsekvenser.....	- 24 -
<b>REFERENSER</b> .....	<b>- 25 -</b>

## INLEDNING

Forskning och teorier inom lek, lärande och utveckling är något som alltid är relevant inom skolväsendet. Pramling och Johansson (2006 ss. 48–49) beskriver att både inom forskning och inom förskolans praktiska verksamhet så särskiljs begreppen lek, lärande och utveckling men menar på att dessa tycks närma sig varandra. De lyfter därför frågan om det är rätt att se lek och lärande som en helhet, eller om det snarare är en tolkningsfråga. I och med att lekforskning är tvärvetenskapligt och därmed spritt över de flesta humaniora forskningsområden så är det ett stort fält som är under konstant förändring och där flertalet aspekter spelar in. Begreppen lek, lärande och utveckling är komplexa både i sig själva och i relationen till varandra. Verksamma inom förskolan tycks använda sig av olika definitioner från de olika forskningsområdena vilket genererar väldigt skilda förhållningssätt till leken och till lärandet.

Det framkom under min verksamhetsförlagda utbildning att leken ansågs vara värdefull i sig, utan involvering från pedagoger. Pedagogerna verkade anse att barnen behövde leka av sig under fri lek, då leken i sig är ett lärande och avgörande för barns utveckling. Denna tolkning av lek gjorde att pedagogerna ondgjorde sig över hur de skulle finna tid till tillfällen för ämnesdidaktik. Samtidigt uppmanas pedagoger i läroplan för förskolan att involvera sig i barns lek för att främja lärande och utveckling (Läroplan för förskolan 18, s. 8). Pedagogerna verkade uppfatta den sortens lärande som beskrivs i styrdokumentet i relation till lek som en annan form av lärande än den ämnesdidaktiska. Riddersporre (2010 ss. 211–212) redogör för hur viktigt det är att pedagoger besitter en hög kompetens inom utövandet av sitt yrke eftersom i tidigare utgåva av läroplan för förskolan så beskrivs det inte hur de olika målen i denna skall uppnås. Det är därför relevant att fördjupa sig i och jämföra texter som berör lek och lärande.

## Syfte

Studiens syfte och frågeställningar är att belysa hur lek, lärande och utveckling framställs i den valda kurslitteraturen som utgör denna studies material, och att diskutera hur framställningen av begreppen kan ses i *Läroplan för förskolan* (Lpfö 18).

Hur definieras relationen mellan lek, lärande och utveckling i den valda kurslitteratur som behandlar lekteorier?

Vilka förhållningssätt framhålls som relevanta i den valda kurslitteraturen för pedagogers roll i barns lek i förskolan?

## Läroplan för förskolan

Innan läroplan för förskolan etablerades så var det Socialstyrelsens Allmänna råd som fanns för förskolans verksamhet. 1997 gav regeringen en proposition till riksdagen. I den stod det som förslag att förskolan, liksom skolan skulle ha en läroplan och att denna skulle ha en likartad struktur. Detta skulle leda till att förskolan skulle kunna bidra till en obruten process av lärande från barns tidiga år och genom hela skolsystemet (Utbildningsdepartementet 1998). 1998 fick förskolan sin första läroplan vilket innebar att verksamheten gick från att framförallt inrikta sig mot omvårdnad till att även innefatta lärande. Dessutom ingick nu förskolan inom skolväsendet, vilket kan tolkas som att förskolans uppgift nu stod lika med skolans i att utbilda barn. Läroplanen för förskolan (Lpfö 18) är uppbyggd så att den börjar med att beskriva förskolans värdegrund och uppdrag. Det beskrivs hur förskolan ska vara demokratisk, jämställd, visa alla människors lika värde, visa omsorg och hänsyn, respektera allas åsikter och uppmuntra att de förs fram. Det är de vuxna i verksamheten som skall vara förebilder för detta och uppmuntra barnen till att behandla varandra med respekt. Det står även att det är förskolans uppdrag att vara avstampet för det livslånga lärandet och att detta skall vara tryggt och roligt.

I nuvarande Läroplan för förskolan (Lpfö 18 s. 8) kan man läsa om lek under rubriken förskolans uppdrag. Där beskrivs leken som viktig för barns lärande och utveckling. Leken skall på ett medvetet sätt användas som en ingång till lärande. Genom leken skall barnet utvecklas som person och inom sociala samspel, men också nyttja leken för att bearbeta sitt känsloliv, upplevelser och erfarenheter. Det framgår även under målen som radas upp i läroplan för förskolan att barnet skall utveckla sin förmåga att leka och lära. Och att barnet skall förvärva många former av lärande genom leken, såsom till exempel tal och skapande förmåga. Och eftersom det förväntas att barnet skall anamma allt detta genom lek så uppmanas arbetslaget att genom samarbete främja lek, lärande och utveckling (Lpfö 18 ss. 13–14). Pramling Samuelsson och Sheridan (2016 s. 24) pekar på att när läroplan för förskolan gavs ut 1998 så fanns inte längre de tydliga arbetssätt som man kunde läsa i föregångaren som var det Pedagogiska programmet. Läroplan för förskolan var närmare ett styrdokument med ledtrådar, där strävansmålen är ledtrådarna. Nu förutsatte man att verksamma inom förskolan skulle ha de pedagogiska redskap som behövdes för att sträva efter de utsatta målen. De menar också på att en läroplan i realiteten skulle kunna se ut hur som helst, det hänger ändå på arbetslaget att läroplanen utförs i passande aktiviteter och att det dokumenteras för att sedan utvärderas och förbättras.

## TIDIGARE FORSKNING

### Lek och Lärande

Leken är ett tvärvetenskapligt forskningsområde och kan hittas inom områden som psykologi, pedagogik, antropologi, kognitionsvetenskap och forskning kring hälso- och miljöfrågor (Harvard & Jensen 2009 s. 15). Vilket gör det svårt att täcka in all forskning kring. Enligt Jensen (2013 ss. 11–13) så finns det mycket i vår vardag som vi tar för givet och som kan beskrivas men som vi ändå inte riktigt förstår. Till exempel så beskrivs lek i folkmun som något barn gör när de springer fritt, med fördel ute, utan vuxna, detta brukar kallas fri lek. Lek är mer än den fria leken som ofta associeras till barn. Även vuxna och djur leker, fast lekarna kan se annorlunda ut. Liknande menade Vygotskij (1995 ss. 39–44) när han beskrev sambandet mellan fantasi och våra erfarenheter. Han syftade på att genom sina erfarenheter kan barn sedan använda sin fantasi i leken för att uppfylla önskningar. Ju mer erfarenhet

barnet har, desto mer elaborerade fantasivärldar kan barnet skapa. Den vuxna individen bör därför ha en än rikare fantasi än barnet eftersom den vuxna är rikare på erfarenheter. Dock är barnets fantasi mer uppslukande på grund av dess omognad så det mynnar ut i en aktiv lek, medan den vuxna istället har andra kreativa utfall. Både Vygotskij (1995) och Jensen (2013) syftar på att lek är mer än det som beskrivs som den barnstyrda fria leken. Jensen (2013 s. 12) menar att leken är så pass komplex att han istället delar upp lek i mindre beskrivande komponenter. Dessa säger att lek är rolig, lustfylld, frivillig, spontan och att processen är viktigare än något mål. I och med dessa mindre komponenter så kan lek med andra ord ske i många fler situationer än inom fri lek. Hwang och Nilsson (2011 s. 221) beskriver lek på liknande sätt då de säger att lek är ord och handlingar som är lustfyllda, något som sker frivilligt och som är på låtsas.

Liksom lek så har också begreppet lärande en viss betingning. Pramling Samuelsson och Sheridan (2016 s. 41) beskriver hur lärande både är något som påverkar utvecklingen, men som också är en utveckling i sig. Pramling Samuelsson och Johansson (2006 s. 48–50) beskriver hur lärande ofta ses som en planerad aktivitet som leds av en lärare. Det förhållningssättet benämner Carlgren (2011 ss. 121–126) med “traditionellt lärande” och innebär att barnet passivt mottar kunskap. Detta är något som starkt förknippas med skolan där barn sitter i bänkar och en ämneslärare står längst fram bakom katedern och håller i undervisning. Hon beskriver hur denna form av skolgång har skildrats i barnböcker och filmer som meningslös i jämförelse med det som man kan lära sig utanför skolan. Det kan uppfattas som en spänning mellan det förväntade lärandet som skall ske i en skola och sociala praktiker som finns omkring oss. Trots att traditionellt lärande anses förlegat, och det mer sociala lärandet tycks mer eftersträvänsvärt, så står skolan som institution stadigare i vår moderna tid än den någonsin gjort tidigare. Liksom Jensen (2013 s. 12) delade upp lek i mindre komponenter så menar Wright (2011 ss. 138–140) att lärandet består av flera delar. Hon menar att lärandet både är en process och en situation. En process på det viset att lärande sker successivt över tid, och en situation då det sker på en plats i ett speciellt sammanhang. Eftersom lärandet är en process så har skolan länge varit utformad därefter. Processen består i att man först har en aning om ett ämne, för att så småningom kunna behärska det. Det som är omdiskuterat, menar Wright (2011), är situationen där lärandet skall ske eftersom lärandet sällan är bundet till en plats även om undervisning ibland är det.

## **Pedagogers roll**

Pramling och Sheridan (2006 s. 42) beskriver hur lärandet både är en psykologisk och biologisk process, men också en kontinuerlig process som kopplas till kultur, samspel, språk och praktiska göranden. De beskriver senare leken som en avgörande faktor för barns lärande, men att pedagoger tycks oroa sig för att deras involvering skall begränsa eller minska barnens leklust. Arnér (2009 s. 67) bekräftar dessa pedagogers farhågor till viss del genom att beskriva hur barn oftast uppfattar pedagogers involvering i lek som begränsande och som saker man inte får göra. Hon beskriver även hur pedagogerna ofta tillsätter regler för att gynna sig själva och de vuxnas privilegier, istället för att sätta barnens önskemål i främsta rummet. Pedagogerna ser barnens vilja som oönskvärt beteende och agerar därefter genom att tillsätta regler som fjättrar barnens lek eller styr den åt, för pedagogerna, ett mer passande håll. Sutterby (2005 ss. 351–356) såg liknande tendenser som Arnér. Pedagogerna kunde avbryta barnens lek för att istället erbjuda lekar eller aktiviteter som erbjöd mer lärtillfällen och hur pedagogerna skapade regler och begränsningar under barnens fria lek för att styra denna. Sutterby (2005) noterade att när pedagogerna inte förstod barnens lek så avbröt de och passade på att erbjuda något mer lärorikt till exempel planerade samlingar eller andra aktiviteter. Sutterby (2005) beskriver hur

pedagogerna bör hitta en balans i involveringen under lek då det lätt blir för mycket eller för lite och i båda fallen kan det ha negativa konsekvenser. En av dessa negativa konsekvenser är om pedagogerna involverar lärande under den fria leken i tillräckligt hög utsträckning så kommer leken så småningom ses som ett arbete och leken kommer att förlora sin charm. Detta såg han som ett störmoment för barns naturliga utveckling och lärande.

Weldermariam (2014 ss. 226–267) menar att pedagoger ser sin involvering i lek som viktig och avgörande. Den är ett välanvänt medium som med stöd av pedagogerna bidrar till lärande och utveckling. Barn är kompetenta inom leken och pedagogernas involvering kan därför bli ett störande moment istället för det de önskar uppnå. Han poängterar att pedagogerna visst kan behövas vid lekar som blir upprepande eller som av andra anledningar gör att leken inte blir givande. Men i det stora hela så bör pedagogerna inta en försiktighet kring leken och låta barns fantasifulla lekar vara då det pågår ett lärande och en utveckling redan utan involvering från pedagoger (Weldermariam 2014 ss. 270–271). Några som bekräftar hur leken har ett naturligt lärande är Vorkapic och Katic (2015 ss. 114–127). De beskriver hur pedagoger skall stötta, påbörja, vägleda och uppmuntra barn i leken, på ett så pass finkänsligt sätt att leken inte störs eller avbryts. De menar på att utan lek så kan inte barnens kognitiva förmåga utvecklas och därför bör leken konstant främjas istället för det akademiskt mätbara lärandet. Leken borde alltid vara målet, och lärandet sekundärt i pedagogers involvering.

Skolverket (2015 s. 26–44) beskriver hur pedagoger kan inta olika roller för att barnet ska uppnå ett lärande. Den ena rollen innebär att pedagogerna förmedlar lärandet genom sitt förhållningssätt och förmedlande till barnen. Medan det andra innebär att pedagogen har en bidragande roll i det barnen själva åtar sig och genom den rollen uppmuntrar och skapar möjligheter. De olika rollerna har sedan olika underkategorier som beskriver djupare om hur pedagogerna skall förhålla sig. I den första rollen så skall pedagogen vara närvarande och styrande men också upplysande och konkretisera det som skall förmedlas, medan den andra rollen skall med öppna frågor styra barnens egna undersökande genom att erinra tidigare erfarenheter, undersöka nytt, problematisera och skapa hypoteser. Liksom den tidigare forskningen beskrivit så påtalar även Skolverket att pedagogers involvering är viktig, men bör göras med försiktighet och framförallt medvetenhet om hur pedagogerna närmar sig leken och lärandet.

## **Vetenskapsteoretiska utgångspunkter**

Efter formulering av frågeställningarna användes dessa som grund för valet av empirin och en sällning av den inför studien. Bryman (2011 ss. 26–27) menar att ett induktivt arbetssätt bör utgå från resultatet från det empiriska materialet, där resultatet sedan riktar de teoretiska referenserna som bygger upp studien. Det deduktiva är motsatsen där man istället utgår från den teoretiska kunskapen inom ett visst område. Efter teorin är etablerad så tas hypoteser fram som sedan undersöks via empirisk granskning. Inom deduktivt arbetssätt är det alltså teori och hypoteser som sedan utgör valet av empirin. Med utgångspunkt från syftet och frågeställningarna gjordes en övergripande teorisökning, detta innebär att i denna studie användes både induktivt- och deduktivt arbetssätt. Kombinationen av dessa kallas enligt Ahrne och Svensson (2011 s. 193) abduktion. Denna studie gjordes alltså med ett abduktivt arbetssätt.

Forskning inom samhällsvetenskapliga områden kräver, precis som andra, kritisk granskning. Det finns många konventionella uppfattningar där kritisk granskning öppnar upp nya möjligheter. Den uppmuntrar till att ompröva och lyfta meningsskiljaktigheter istället för att erkänna de redan etablerade teorierna. Kritisk granskning kan öppna dörrar där forskning tidigare trott sig nått ett slut, eller vända redan erkända tillvägagångssätt. Kritikens största roll

är att arbeta mot det som dominerar i samhället och som ringar på vattnet påverkar allas vardagsliv (Alvesson & Deetz 2000 ss. 12–13). Denna studie gjordes med ett samhällskritiskt synsätt då valet av empirin sågs över med ifrågasättande inställning. Liksom tidigare forskning inom lek, lärande och utveckling så har empirin granskats noga där empirin stärkts av både användandet inom Högskolan i Borås utbildning och tidigare forskning inom området. Det har funnits samband med den valda empirin och teori, men också tillfällen då diskussion lyfts eftersom de inte alltid stämt överens. Kritisk granskning har även följt genom tolkning av texterna som utgjorde empirin.

## **Hermeneutik och tolkning**

Valet av metod gjorde att studiens analys gjordes genom en hermeneutisk ansats. Textanalys utgår från en tolkningstradition som kallas hermeneutik. Hermeneutik innebär att tolka och förstå text för att till sist förmedla kärnan av dessa. Det innebär att hermeneutiken lämpligen används om syftet med en studie är att få tillgång till, i detta fall, författarnas tolkningar av fenomen eller en läsares tolkning av dessa (Widén 2015 s. 178). Sammanhanget som fenomenet utspelar sig i är för hermeneutiken viktigt, då detta synsätt tar hänsyn till den kultur som fenomenet studeras i. Då hermeneutiken utgår från subjektiviteten så lämpar den sig särskilt som teoretisk grund om man vill studera och tolka andra människors tankar och perspektiv. Hermeneutik beskrivs som att den plockar delar för att sedan bygga ihop dessa till en helhet och tvärtom (Brinkkjaer & Høyen 2013 ss. 59–78). När en forskare förstår helheten så kan nya perspektiv framkomma och med fördel ge nya infallsvinklar (Bergström & Boréus 2012 s. 31). Med hjälp av såväl översikt som djupläsning av den samlade empirin hittades många intressanta perspektiv att angripa. Men i studiens syfte var det viktigt att se vilka som var relevanta för analys. Därför har det varit viktigt att avgränsa och fastställa vilka delar av texten som skulle analyseras. Detta kan kopplas till det abduktiva arbetsättet som präglat denna studie. En del av abduktivt arbetssätt är tolkning och förståelse av empirins innehåll som sen styr vilka teoretiska referensramar som används.

Inom hermeneutiken finns det tre olika inriktningar och i detta arbete är allmän tolkningslära relevant. Denna innebär att man genom tolkning ställer texters delar gentemot helheten och det är förståelsen av texten som är det väsentliga (Westlund 2015, s. 64–74). I och med att varje forskares förförståelse är unik så utgår de också från olika teorier och perspektiv som påverkar analysen och resultatet i deras forskning. Därför är det viktigt att alltid upplysa om förförståelse inom det område som efterforskas. Utan förförståelse så kan inte texten tolkas eller förstås. Detta beror på att faktorer som tidigare erfarenheter, kunskap och uppfattningar är grundstenarna för att mottagaren skall förstå vad författaren förmedlar genom texten (Bergström & Boréus 2012 ss. 30–31). Allmän tolkningslära är relevant för denna studie då en av frågeställningarna undersöker hur relationen mellan lek, lärande och utveckling definieras och därmed undersöks begreppens sammanhang och olika kontexter. Genom att utgå från ett kritiskt förhållningssätt och hermeneutisk vetenskapsteori så har det varit möjligt att analysera den materialet på ett djupgående vis.

Bergström och Boréus (2012 s. 39) lyfter hur vissa texter bör ses i större sammanhang istället för att tolka enbart det som står skrivet. Om man istället ser helheten, de kontexter som texten existerar inom, så kan resultatet av undersökningen nyanseras och bli bättre. Studien har gjorts med åtanke att alltid reflektera kring tolkning av såväl empiri som teori och tidigare forskning. Genom att först läsa varje antologi och tolka dessa utifrån ett större perspektiv, nämligen lek och lärande generellt. För att sedan tolka kapitlen och analysera dessa utifrån



studiens frågeställningar med pedagogers roll, relationen mellan lek, lärande och utveckling och styrdokumentet i förhållande till det samlade materialet.

## METOD

Metoden som valdes att användas till denna studie var textanalys. Anledningen till detta var att två antologier med lek, lärande och utveckling i fokus skulle analyseras. Genom att välja denna metod kan studiens syfte och frågeställningar besvaras då de utgår från analys av läromedelsböcker. Kenndal (2011) beskriver hur textanalys ser över de olika kapitlens innehåll och jämför deras strukturer. Det innebär att man ser över en boks helhet, allt från bilder, text och struktur, till användning av begrepp och *hur* och *vad* författaren förmedlar genom sin text. Texten i läroböcker skall förmedla kunskap från en avsändare till en mottagare. Dessa lider alltid av ett asymmetriskt förhållande då avsändaren och mottagaren besitter olika förkunskaper om stoffet (Kenndal 2011 s. 116). Lek, lärande och utveckling är komplicerade fenomen som avgörs av förhållanden och processer därför kan en nedbantning av texter påverka stoffet som i sin tur gör att mottagaren får problem med att förstå begreppen mer djupgående. Utöver nedbantade texter kan även språkets svårighetsgrad avgöra hur texten blir tolkad av mottagaren. Vilket kan leda till att orsak och verkan till olika begrepp försvinner på grund av tidigare nämnda asymmetriska förhållandet mellan avsändare och mottagare (Kenndal 2011 s. 117). Bryman (2011 ss. 354, 560) menar att när man triangulerar genom att använda sig av flera metoder och källor så styrks resultatets och studiens trovärdighet medan Alvesson och Deetz (2000 ss. 13–14) menar istället på att flera metoder eller större kvantitet av material varken ger mer valida eller mer tillförlitliga resultat. Istället gör den stora mängden material det svårt att överblicka, kontentan blir ytlig och det kritiska perspektivet uteblir. Därför är studien uppbyggd på textanalys som definieras till ett mindre antal objekt, i detta fall två böcker, med fokus på valda kapitel. Genom att kritiskt granska allt material tills de två antologierna som utgjorde empirin återstod så möjliggjorde det en granskning på djupet av varje kapitel för att besvara de frågeställningarna specificerade. Genom valda kapitel inom de två antologierna som empiriskt material så styrks denna studie och dess syfte i och med att de kunde djupgranskas.

## Urval av litteratur

Inklusionskriterier:

- Kurslitteratur med inriktning mot lek och lärande som ingått i Förskolläraryrket på Högskolan i Borås 2014–2018
- Endast engelska eller svenska texter.
- Forskning som skett under de senaste 10 åren

Inriktningen för urvalet var lek, lärande och utveckling och medierna skulle ingå i förskolläraryrket kurslitteratur från åren 2014–2018. I och med att litteraturen ingått under förskolläraryrket fanns viss insikt av utbudet. Anledningen till att texterna endast skulle vara engelska eller svenska var att inga språkförbristningar skulle ske. Först sällades tidningsartiklar och skönlitterära böcker bort då det kan vara svårt att utföra en komparativ textanalys mellan olika sorters medier (Stukát 2011 ss. 60–61). Anledningen till att just böcker som medium valdes, var på grund av att väldigt få artiklar och rapporter förekom i kurslitteraturlistorna och lyfte inte heller det som skulle besvaras enligt denna studies syfte. Sedan valdes de böcker som var mer brukstexter för akademiskt skrivande bort och böcker som hade begreppet lek, lärande och utveckling i titeln behölls. På de övriga böckerna lästes

baksidestexten samt de olika kapitlens titlar för att bilda en uppfattning om deras innehåll. Därefter sällades böckerna baserat på utgivningsår då ett kriterium för att de skulle inkluderas i studien var att böckerna skulle vara utgivna de senaste tio åren. Ju äldre en källa är desto större avstånd har denna till det den skildrar därför avgränsades denna studies litteratur till texter som skrivits inom de senaste 10 åren. De som återstod efter detta samlades i ett dokument. Med frågeställningarna i åtanke sågs de samlade titlarna över igen och urvalet föll då på fyra böcker som föreföll relevanta för dessa. Två av böckerna hade samma författare, men i olika konstellationer med andra författare vilket innebar att de ändå skulle gett en viss bredd och fördjupning enligt studiens syfte. Böckerna var en blandning av antologier och böcker med en och samma författare så ännu en sondering gjordes. Efter genomgång och övervägande valdes de två antologierna med bedömningen att de bäst besvarade syftet och de många olika kapitelförfattarna i antologierna gav en större bredd på materialet. Urvalet är per definition inte antologierna i sig, även om det är de som är utgångspunkterna, utan utvalda kapitel ifrån dessa. Anledningen till att vissa kapitel valdes bort, som syns i tabell 1 med ett streck under tema, är att dessa inte besvarade varken syftet med denna studie eller de inramande frågeställningarna. Efter en djupläsning och sammanfattning av varje kapitel i de två antologierna avgjordes vilka kapitel som besvarade syftet och frågeställningarna som föranlett studien och som därför skulle analyseras mer djupgående. Önskvärt hade självfallet varit att alla kapitel används för studiens reliabilitet, men istället så lades tyngden på validitet. Med validitet menar man att studien har en giltighet och är meningsfull. Studien skall besvara syftet och inget annat, den skall mäta det som skall mätas (Roos 2014, s. 51). Därför föll vissa kapitel bort, som kan ses i tabell 1 nedan, där de under teman markerats med ett streck.

## **Materialgenomgång**

### **Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur**

I denna bok beskriver olika forskare utifrån olika vetenskapliga discipliner fenomenet lek och relationen mellan lek och lärande. Bokens olika kapitelförfattare bidrar till att ge ett nyanserat perspektiv för att man skall kunna bilda sig en uppfattning om den bredd som fenomenet lek och fenomenet lärande besitter. Olika aspekter lyfts såsom språk, utveckling och kognition. I *Leka för att lära: utveckling kognition och kultur* beskriver redaktörerna inledningsvis hur bokens syfte är att vara en bok för lärarstudenter, men inte syftas att användas som lärobok (Jensen & Harvard 2009 s. 16). De olika kapitlen krockar delvis i begreppsanvändning, vilka modeller de använder för att förklara fenomenet lek eller fenomenet lärande och vilka perspektiv de använder för dessa. Kapitlen grundar sig dock i en enhetlig beskrivning av leken ur både ett historiskt perspektiv och ur samma evolutionära perspektiv. I denna bok så beskrivs lek, lärande och utveckling som något övergripande och är inte bundet till skola eller utbildning. Boken är inte heller helt inriktad på *barns* lek, även om denna står i fokus, utan menar att lek även finns bland djur och vuxna.

### **Förskolans yngsta barn – perspektiv på omsorg lärande och lek**

Denna bok beskriver arbetssätt kring den grupp som utgör 50% av alla barn i förskolan, nämligen de yngsta barnen med åldern 1–3 år. De olika kapitlen innehåller konkreta exempel, fallstudier och redovisning av forskningsstudier från förskolor i relation till lek, lärande och utveckling. I *Förskolans yngsta barn: perspektiv på omsorg, lärande och lek* så beskriver redaktörerna att boken är tänkt att rikta sig som inspiration till blivande förskollärare och verksamma inom förskolan och ska utmana dessa att arbeta gentemot läroplan för förskolan

(Pramling Samuelsson & Jonsson 2017 s. 9). Redaktörerna har delat upp boken i tre huvudsakliga kategorier som alla börjar med en kort presentation för att påvisa kopplingen mellan dessa kategorier och underliggande kapitel. Boken beskriver lek, lärande och utveckling framförallt utifrån förskolans verksamhet och utbildning.

*Tabell 1: Tabell över vilka teman de olika kapitlen hamnade under och vilka som ingår i studien*

<b>Bok</b>	<b>Författare</b>	<b>Kapitel</b>	<b>Tema</b>
<b>Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur</b>			
	Therese Welén	Historiska perspektiv på lek	Relationen mellan lek, lärande och utveckling
	Peter Gärdenfors	Lek ur ett evolutionärt och kognitivt perspektiv	Relationen mellan lek, lärande och utveckling
	Lars-Erik Berg	Lekens kontrapunktstämor: mening och lust, likhet och variation	-
	Birgitta Knutsdotter Olofsson	Vad lär barn när de leker?	Relationen mellan lek, lärande och utveckling
	Annica Löfdahl	Maktspel i lekdiskurser	-
	Mikael Jensen	Transfer: en nödvändighet för låtsaslek	-
	Åsa Harvard	Imitation och design för lek: exempel från tre sandlådor	Pedagogers roll i barns lek
	Eva Johansson och Ingrid Pramling Samuelsson	Kreativa lek- och lärandemiljöer i pedagogisk verksamhet	Pedagogers roll i barns lek
	Fredrika Mårtensson	Lek i verklighetens utmarker	Relationen mellan lek, lärande och utveckling
	Ingrid Sandén	När tryggheten känns avlägsen	Relationen mellan lek, lärande och utveckling
	Karin Strid och Tomas Tjus	Lek och autism	Relationen mellan lek, lärande och utveckling
	Birgitta Qvarsell	Den problematiska och nödvändiga leken	Relationen mellan lek, lärande och utveckling
<b>Förskolans yngsta barn - perspektiv på omsorg, lärande och lek</b>			
	Malin Broberg	Betydelsen av inskolning och trygghet för de yngsta barnen i förskolan	-
	Airi Bigsten	Fostrande omsorg	-
	Ole Henrik Hansen	Empati i pedagogiskt arbete	Pedagogers roll i barns lek
	Agneta Jonsson och Ingrid Pramling Samuelsson	Lek, lärande och undervisning, hand i hand i arbetet med de yngsta barnen?	Relationen mellan lek, lärande och utveckling
	Eva Johansson	Pedagogisk dialog i förskolan - en	-

		demokratifråga	
	Camilla Björklund	Vad gör yngre barn med matte?	Pedagogers roll i barns lek
	Jonna Larsson	Ljud som fysikaliskt fenomen med de yngsta	Pedagogers roll i barns lek
	Johanna Strand	Pendlar i rörelse, om förundran och förändring	Pedagogers roll i barns lek
	Pernilla Lagerlöf och Cecilia Wallerstedt	Att stötta de yngsta förskolebarnens lärande i musik	Pedagogers roll i barns lek
	Malin Nilsen	Datorplattor och de yngsta barnen i förskolan	Relationen mellan lek, lärande och utveckling
	Agneta Jonsson	Nuets didaktik i undervisning med förskolans yngsta barn	Relationen mellan lek, lärande och utveckling
	Ingrid Engdahl	Att möta toddlare som medmänniskor och med respekt	Pedagogers roll i barns lek
	Anne Kultti och Niklas Pramling	Att identifiera och kommunicera intention - ett vygotskijanskt perspektiv på lärande och utveckling	Pedagogers roll i barns lek
	Barbro Bruce	Förskolläraren som professionell samtalspartner i barns språk och kunskapsutveckling	Pedagogers roll i barns lek

För att kunna genomföra en text- och innehållsanalys så djuplästes de två antologierna och en sammanfattning för varje kapitel genomfördes. Utifrån sammanfattningarna skapades det teman till ett analyschema. Dessa olika teman framkom genom punktmarkering i texterna. Efter det så genomfördes ännu en läsning i det samlade materialet och de olika kapitlen fästes under de olika temana. Därefter sågs relationen mellan lek, lärande och utveckling över i de olika kapitlen och till sist sammanställdes dessa. Nedan är en tabell över hur dessa teman skapades.

Tabell 2: Exempel på hur teman skapades

Exempelcitrat ur bok	Kodning	Tema
En stor del av det barn lär sig sker genom att de observerar hur andra gör och sedan gör likadant själva. Detta är inte minst viktigt vid utveckling av låtsaslek (Strid & Tjus 2009 s. 211)	Lek som katalysator, från lärande till utveckling	Relationen mellan lek, lärande och utveckling.
Låt leken vara fri från låsande definitioner, låt den vara styrd av barns egna initiativ och gärna utanför vuxnas kontroll. (Birgitta Qvarsell 2009 ss. 234-235)	Leken, ett lärande i sig	Pedagogers roll i barns lek

## Analysbeskrivning

Textanalys innebär att genom granskning och analys förstå texter och ta fram innebörden, såväl den språkliga som den innehållsliga, för att sedan kontextualisera den för att se texten i sitt sammanhang (Boréus 2011 s. 149). I denna studie har det använts kvalitativ innehållsanalys som faller under textanalys som metod. Även inspiration från diskursanalys har använts för att lättare koda materialet till innehållsanalysen. Nedan beskrivs detta i närmare ordalag och hur det använts.

### Innehållsanalys

Inom textanalys finns en inriktning som kallas innehållsanalys. En kvalitativ innehållsanalys föregås av att text tolkas och systematiskt beskriver textinnehåll men syftar på att ingenting räknas eller mäts (Boréus & Bergström 2012, s. 50). Genom att tolka text och fästa dessa tolkningar under teman så har man skapat en grund för det som sedan skall analyseras. En kvalitativ textanalys består av många olika former eller analysdimensioner som alla påminner om varandra men som fokuserar på olika innehåll i de studerade texterna. I den första dimensionen så fokuseras det på textförfattarnas förförståelse för ämnet och vad de själva anser är att föredra inom deras fokusområde. Det är relevant om syftet med studien är att komma fram till vad ett kollektiv eller enskild persons uppfattningar är om ett ämne. I den andra dimensionen är syftet att se över språkliga kvaliteter och litterärt innehåll. Vidare i den tredje analysdimensionen så är syftet att genom texten se i vilket samhällsklimat texten framställts, vilka kulturella värderingar har spelat roll, historia eller dylikt (Widén 2015 ss. 176–191). Denna studie utgår från analysdimension ett och tre då det är innehållet i texterna som skall analyseras. Enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012 ss. 210–211) så är själva utgångsläget i textanalytiska frågeställningar att framhålla och karaktärisera det som anses vara väsentligt i litteraturen. För att kunna utföra en innehållsanalys så krävs det att man har textanalytiska frågeställningar att utgå ifrån, och att man har en förståelse för i vilket sammanhang texten producerats. Därefter utgår man ifrån en större kvantitet material som successivt minskas via sondering och kodning. Med det i åtanke så är syftet och de preciserade frågeställningarna det som styrde denna analys. Frågeställningarna var utgångspunkt redan under urvalet av den kurslitteratur som skulle analyseras för att sedan följa med under hela processen som kvalitativ innehållsanalys innebär i form av kodning och skapande av teman.

Inspiration hämtades även från diskursanalys som stöd för att strukturera upp och tolka de olika kapitlen i de två antologierna som utgjorde materialet i denna studie. Bolander och Fejes (2015, ss. 96–97) beskriver hur diskurs kan användas som analytiskt redskap och beskriver där guidande frågeställningar som verktyg för diskursanalys. Inspiration från deras beskrivning av guidande frågeställningar användes i denna studie för att få ett övergripligt perspektiv av hur lek, lärande och utveckling framställdes, för att sedan stödja innehållsanalysen. Frågorna såg ut som följande:

Hur framställs lek/lärande/utveckling?

Vad anses vara lek/lärande/utveckling?

Vilka ord används istället för lek/lärande/utveckling?

Vad anses vara normalt lärande/lek/utveckling versus onormalt enligt detta kapitel?

Detta gjorde det möjligt att på ett övergripande sätt se diskurserna inom de olika begreppen. Och möjliggjorde att kunna analysera och diskutera kapitlen närmare för att sedan fästa dessa under de olika teman som innehållsanalysen skapade.

## **Forskningsetiska överväganden**

Att överväga de etiska aspekterna är alltid relevant i en studie. Detta arbete baseras på textanalys, med fokus på innehållsanalys som redskap. Det innebär att studien inte är en generell sanning utan en analytisk tolkning som inte utesluter möjligheten till andra tolkningar. För att studien ändå skall vara reliabel så har all data redovisats efter bästa förmåga. Angående generalisering så kan inte denna studie svara för att den på något sätt skulle täcka in all forskning kring lek, lärande och utveckling. Studien svarar enbart på det syftet och frågeställningarna syftar till. Kapitlen i dessa böcker som används som läromedel i Högskolan i Borås är skrivna av erkända forskare och författare. Studiens syfte är att lyfta och jämföra hur lek lärande och utveckling framställs för läsarna. Källor, analysmetod och resultatet har tydligt redovisats för att på så sätt visa att data inte är plagierad, vilseledande, förvrängd eller på något sätt förfalskad (Vetenskapsrådet 2017).

## **ANALYSRESULTAT**

Texten nedan presenterar analysen av det samlade materialet där det kategoriseras under de teman som tagits fram för att besvara syftet och frågeställningarna.

Lek, lärande, utveckling och relationen mellan dessa är som att följa tråden genom en redan stickad halsduk, de går in och om varandra konstant. Resultatet av analysen försöker tydliggöra vad det samlade materialet syftar med de olika begreppen och deras sammanhang för att besvara den första av de två guidande frågeställningarna.

### **Leken, ett lärande i sig**

Leken i sig är ett lärande, den behöver inte kopplas ihop med det som är mätbar kunskap eller utbildning. Detta menar bland annat Qvarsell (2009 ss. 221–236) som diskuterar i sitt kapitel för hur leken skall vara fortsatt fri från definitioner och försök till utbildning. Hon delar upp begreppet lärande till att studera och att kunskapsbilda. Studera i ren bemärkelse är något som relateras till klassrum och skolgång medan kunskapsbildning är mer ett övande av kompetens i olika situationer. Hon ifrågasätter då om dessa begrepp verkligen bör ingå överhuvudtaget med lek. Speciellt då barn själva, enligt Qvarsell, åtskiljer lek och lärande. Hon kopplar dessa frågeställningar till barnkonventionen där hon menar att barn själva borde ses som aktörer i forskningen kring lek och lärande då deras definition skiljer sig från den vuxna projicerar. Qvarsell (2009 ss. 221–236) och Engdahl (2017 ss. 225–245) menar på att barn själva skiljer på lek och akademiskt mätbart lärande, men inte på lek som lärande och utveckling. Liknande menar Knutsdotter Olofsson (2009 ss. 75–92) att leken i sig själv är det väsentliga lärandet, och inte det som skall passas på att läras ut under leken enligt styrdokument. Genom leksignaler, lekens ram och sociala lekregler så lär sig barnen att samspela med andra på flera nivåer. Lärande betyder i detta sammanhang att lära sig samspela och existera i en social värld, och genom detta lärande bygger barnen sedan relationer och sällskapsband. Men de bildar också ett jag och du. Engdahl (2017 ss. 225–245) beskriver lekens lärande med liknande faktorer och kallar detta för att barnens lek är ett subjektskapande lärande och utveckling. Harvard (2009 ss. 123–125) menar att denna form av subjektskapande lärande och utveckling börjar redan i lindan där det lilla barnet härmar de vuxna och de vuxna härmar

tillbaka, samspel utvecklas och individen börjar så sakteliga skapas utifrån alla intryck. Lekens väsen är lärandet och utvecklingen i sig, vilket utgör att det akademiskt mätbara lärandet blir ett störmoment för denna.

### **Lek som katalysator, från utveckling till lärande**

Under tidigare rubrik så beskrivs lekens väsen som ett lärande i sig, liknande syns här. Leken är ett lärande och utan denna grund så kan barnen inte heller ta emot ämneskunskaper. Bruce (2017 ss. 261–277) beskriver hur leken grundar för identitetsutveckling, språkutveckling och kunskapsutveckling- även grundläggande värderingar och det språkliga symbolsystemet bemästras. Hon menar på att språket är grunden för allt lärande och all utveckling och med språket kan barnen stilla sin nyfikenhet och kan göra sig förstådda. Men språkutveckling är inget som sker under pedagogstyrda situationer eller genom utbildning, utan sker under lek och vardagliga samspel. Utan lek kan inte språkandet utvecklas, och utan språket kan inte kunskapsutveckling ske, de är därför varandras förutsättningar och gynnar varann ömsesidigt. Leken blir en slags katalysator som går från den personliga utvecklingen, till leken som gynnar det sociala spelet, till att sedan möjliggöra lärandet. Strid och Tjus (2009 ss. 207–219) beskriver även de hur leken gör att barnen lär sig socialt samspel, tränar roller, turtagning, skapar gemensamma fantasivärldar och även skapar sig en förståelse för symbolik och språk. I längden om de inte övar upp dessa så drabbar det språket, som drabbar det sociala spelet, som drabbar språket, som drabbar det sociala osv. Leken är så pass viktig för utvecklingen att om barn saknar kompetens i att leka, till exempel på grund av att de har autism eller har gått igenom svårigheter som gör att de inte behärskar leksignaler eller sociala lekregler, så hamnar barnet oftast efter i den utvecklingen som annars kommer naturligt via leken. Hamnar barnen efter i språket och utvecklingen så kan de inte heller tillskansa sig ämneskunskaper. Sandén (2009 ss. 189–205) anser även hon att barn som av olika anledningar har låsningar som kan härröra från såväl traumatiska händelser som någon form av funktionsvariation bör träna på att leka då detta är grunden till allt. Att leka kräver en viss fingertoppskänsla så genom att öva upp leken så kan barnens inre låsningar så småningom släppa och leda till förståelse och frihet i att leka, lära och utvecklas som andra.

### **Lära och utvecklas med leken som medium**

Det akademiskt mätbara lärandet som beskrivs i materialet är en annan form av lärande än det som nämns här tidigare. Det akademiska lärandet är det som är mätbart i form av didaktiska ämneskunskaper och som oftast tillskansas via någon form av utbildning. Jonsson (2017 ss. 211–224) menar på att lärande i form av undervisning inte har en självklar plats i förskolan enligt de som är inom verksamheten även om den borde ha det. Det är därför av vikt att diskutera vad det innebär för pedagogisk verksamhet. Lika poängterar Pramling Samuelsson och Jonsson (2017 ss. 91–102) i sitt kapitel där de menar att lärande i form av undervisning är något som problematiseras i förskolan, medan leken ses som ett fullt naturligt inslag, men dessa två begrepp lek och undervisning, går att sammanföra.

Denna skiftning i begreppet lärande jämfört med den tidigare innebär dock inte att leken blir lidande, utan även leken skiftar perspektiv. Lärande, i den bemärkelsen av att studera, har en plats inom förskolans verksamhet, det handlar om perspektiv. Johansson och Pramling Samuelsson (2009 ss. 145–162) menar att detta perspektiv innebär att pedagoger ser både lärandet i leken och leken i lärandet. Lärande är både det som sker inom en individ som en del av spelet med omvärlden, men det är också att bli utbildad i mätbar kunskap. Lek beskrivs som något utan mål, är lustfylld och är ett fenomen i sig självt. Trots att lärande har liknande beskrivningar, som meningsfull, kreativ och lustfylld, så särskiljs de. När materialet till denna

studien beskriver lek ur fler perspektiv där lek även står för en lustfylld stund eller aktivitet så blir det akademiska lärandet ett naturligt inslag. Då fri lek är något som är *av* och *för* barnen, så måste inte nödvändigtvis de lustfyllda situationerna vara barnstyrda. Även om det antyds att dessa situationer alltid skall hämta inspiration från den fria leken. Istället blir det ämnesdidaktiska lärandet och undervisningen ett med leken genom passande lek och lärmiljöer, lustfyllda situationer och lärarledda leksituationer.

Analysresultatet av hur pedagoger skall förhålla sig till lek, lärande och utveckling är liksom tidigare frågeställning en väv av olika ingångar. Nedan presenteras vad analysen blev av vilken roll pedagoger har till barns lek, lärande och utveckling i förskolan. Även här presenteras det under de teman som använts som analysverktyg.

### **Leken, ett lärande i sig**

Låt leken vara fri från låsande definitioner, låt den vara styrd av barns egna initiativ och gärna utanför vuxnas kontroll... Det kan vara en spännande utmaning, som låter leken framträda som verksamhet och fenomen, något att studera ur barns perspektiv. (Qvarsell 2009 ss. 234–235).

Pedagogerna skall uppmuntra barns lek och lekande för att de skall utveckla kompetens inom de olika faktorer som bygger ett jag och som gör barnet till en i gemenskapen. Sandén (2009 ss. 189–205) beskriver sambandet mellan lek och specialpedagogik genom lekarbete. Leken har stor betydelse för utvecklingen, ibland så kan barn av olika skäl inte utvecklat den fingertoppskänsla som krävs för att leka och då kan metoden lekarbete vara relevant. I lekarbetet så kan låsningar i barnets inre släppa och så småningom så leder detta till förståelse och frihet och barnet kan leka och utvecklas som andra. Liknande beskriver Strid och Tjus (2009 ss. 207–219) hur barn med autism leker annorlunda jämfört med andra barn. De menar på att låtsaslek är nödvändigt för barns utveckling, och just den typen av lek är bristfällig hos barn med autism. Under låtsaslek så utvecklar barnen symbolisk förståelse, tränar roller, samspel, turtagning och gemensamma fantasivärldar. Genom att barn med autism inte leker låtsaslek i samma utsträckning så missar dessa barn möjligheterna att öva socialt samspel och förståelse för symbolik, som därefter drabbar språket, som drabbar det sociala osv. Därför bör barn öva i låtsaslek. De visar genom en studie hur man genom lekfulla datorprogram och engagerade vuxna kan uppmuntra lekfulla situationer och främja barnens språkförståelse. Det innebär att pedagogen oftast besitter en passiv roll kring fri lek, men ändå försiktigt guidande genom ord, alternering av miljö och som förebild, men då framförallt för att utveckla leken och barnet. Inom detta faller inte lärande i form av utbildning, utan leken ses som ett fullgott lärande i sig själv, men som ändå behöver pedagogers stöd.

Knutsdotter Olofsson (2009 ss. 75–92) menar också att lek med en närvarande pedagog ger möjlighet till utveckling. Hon tar upp vissa aspekter som kan försvåra lek och hur dessa kan lösas genom en pedagogs guidning och förlösande ord. Pedagoger måste engagera sig mer i barns lek och vara närvarande även under *fri lek*. Detta då vissa barn kan behöva extra stöd i det sociala samspelet medan andra behöver hjälp att komma vidare i repetitiva handlingar. Hon beskriver också fördelen att låta leken vara fri, utan försök till utbildning, och även se till att det finns gott om tid för barnen att leka färdigt. Även Mårtensson (2009 ss. 163–188) uppmuntrar pedagogers engagemang under lek. Utemiljön bidrar till en annorlunda mer öppen form av lek. Ute så tror pedagoger att de kan backa och övervaka barnen på avstånd istället för att engagera sig i leken, när det egentligen är tvärtom. Ute är miljön mer varierande och oförutsägbart som ger en spänning. Avsaknaden av fyra väggar som samlar alla gör att det



behövs många barn, mycket lekmaterial och lagom fria ytor för att kunna leka. Utformningen av miljön ger barnen möjlighet att handla fritt och inbjuder till att utforska. Tack vare de mer fria lekarna utomhus så kan pedagoger engagera sig och arbeta på ett socialt och utvecklande sätt utan att barn känner att leken skulle bli hotad. Detta ger tillfälle för pedagogerna att styra lärandet, samspelet, gruppdynamiken och barns utveckling av hälsa, kropp och sinne.

Leken i sig är lärandet och utvecklingen och existerar endast för barnen, störs denna av endera anledning så drabbas barnens annars naturliga utveckling. Därav skall man alltid utgå från leken som en grund i sig själv och stödja denna efter bästa förmåga, trots att vuxna inte kan leka eller delta på samma villkor som barn själva kan. Leken skall få vara fortsatt fri och inte störas av pedagogers försök till att införliva akademiskt mätbar kunskap då pedagogerna ofta stör leken och den utveckling som sker genom den. Leken är väldigt skör och störs lätt, men då tack vare de mer öppna lekarna utomhus så kan vuxna arbeta på ett socialt och utvecklande sätt utan att barn känner att leken skulle bli hotad, vilket är lätt hänt i lekar som sker inomhus (Mårtensson 2009).

### **Lek som katalysator, från utveckling till lärande**

Vuxna kan inte leka såsom barn gör, men kan skapa lustfyllda tillfällen och rikta barnens uppmärksamhet för att närma sig den utveckling som sker via lek. Med språket och leken som grund så sker all form av lärande och utveckling, identitetsutveckling och kunskapsutveckling, även grundläggande värderingar och det språkliga symbolsystemet bemästras genom dessa. Harvard (2009 ss. 123–144) beskriver hur pedagogerna bör stödja barn i leken för att utveckla identiteten och språket. Tidigt börjar barnet presenteras för lekplatsen, miljön där är inbjudande till interaktion mellan barn och pedagog. Till exempel finns sandlådans kanter som erbjuder sittyta och lekställningen har en ratt och mast som stödjer pedagogen i att leka med barnet. Det lilla barnet börjar så småningom observera och imitera de andra barnen i närheten. När det imiterar de andra så skapas det en lekkultur. Denna lekkultur nedärvs från barn till barn, istället för barnkultur som är något som skapats av vuxna för barn. Imitationen är sen grunden för all form av lärande, om du önskar lära dig ett yrke så härmar du den och lär dig av den som har mer kunskap om ämnet. Och något av det första barnet gör för att erövra kunskap och lärande är genom att öva imitation. Språket är en form av imitation som utvecklas såväl mellan barn och vuxen som mellan barn och barn.

Kultti och Pramling (2017 ss. 246–260) menar även de att medskapande från vuxna utvecklar. De nämner kulturell utveckling som något som inte sker naturligt utan som sker genom processer som till exempel kommunikation med andra. Det lilla barnet har från början icke verbaliserad kommunikation (barnet pekar) och får en sak eller får förklarad genom verbaliserad kommunikation (den vuxne ger och benämner det som barnet pekar på). Hansen (2017 ss. 70–85) anser att detta gemensamma fokus som barn och pedagoger har beror på att den vuxne är empatisk mot det som barnet intresserar sig för. Genom att pedagogen är den som först är empatisk och intresserar sig för barnets fokus, istället för att locka barnet till pedagogens fokus, gör att barn får öva på att vara empatiska även gentemot andra. Att visa empati, och nå den kognitiva nivån att man förstår andras känslor kräver mycket övning. Genom att tala med barn innan de kan verbalisera, både genom frågor och svar så hjälper pedagogerna barnet att se världen, sig själv och andra både genom sina ögon men också genom det beskrivande språket som pedagogen nyttjar. Språket blir ett kulturellt redskap. Genom språket kan barnen sedan kommunicera lek och leksituationer genom att de delar fokus och förstår varandras intentioner (Kultti och Pramling 2017 ss. 246–260). Enligt Bigsten (2017 ss. 56–68) så ska pedagoger stötta barnen i detta sociala samspel genom omsorg och fostran. Hon beskriver hur pedagoger genom omsorg och fostran ger barn

möjligheter till lärande och utveckling i sociala sammanhang. Det handlar om en balansgång mellan en tillåtande miljö, tydliga strukturer och kommunikation. Genom omsorg och fostran så ger pedagogen barnet en tro på sin förmåga och låter barnet veta att det alltid kommer att få stöd i sin lek och sitt lärande. Utan denna grund i kommunikation och stöd från pedagoger omkring så kan inte barn leka, och därför inte heller utvecklas och då finns ingen möjlighet att lära i form av att utbilda. Pedagogers roll blir då att engagera sig berättande och samtalande för att hjälpa även icke verbaliserande barn framåt i leken och det sociala samspelet som ett första steg i allt lärande och utveckling.

En annan kapitelförfattare som beskriver en liknande rolltagning för pedagoger är Bruce (2017), men som då riktar sig till barn som börjat verbalisera mer än de barn som Harvard (2009) och Kultti och Pramling (2017) åsyftar. Bruce (ss. 261–277) beskriver hur pedagoger ska agera professionell samtalspartner i barns språk- och kunskapsutveckling. Detta innebär att pedagogerna blir samtalspartner I och FÖR barns lärande. Det finns en risk att pedagoger utnyttjar alla stunder genom att försöka styra och planera in när var och hur språkutvecklingen ska stimuleras, exempelvis genom att ställa frågor som riskerar att minska barnens egna språkliga initiativ. Men lärande och språkutveckling sker inte under pedagogiskt ledda aktiviteter, utan i vardagliga samspel. Språkutveckling och kunskapsutveckling är varandras förutsättningar och gynnar varandra ömsesidigt. Genom leken så gynnas barnens egna identitetsutveckling och den sociala utvecklingen, men banar också väg för att utvecklas kunskapsmässigt. Detta gör att barnen genom uppmuntran till språkande vid lustfyllda tillfällen så möjliggör det att barnen kan nå de kunskapsmål som läroplan för förskolan (Lpfö 18) uttrycker. Genom att barnen får stöd av vuxna i sin närhet att skapa sin identitet så utvecklas lek, men identiteten skapas också genom leken. Det lilla barnet skapar sig en identitet, eller ett jag, via lekfull interaktion med vuxna. Nilsen (2017 ss. 191–208) fördjupar sig i hur denna interaktion kan se ut mellan barn och vuxna. Hon menar på att utveckling och lärande kan ske genom lärplattor som användas som stöttning för att träna samspel. Det är inte själva spelet i lärplattan som är det huvudsakliga lärandet, utan det är samspelet och interaktionen som sker under spelets gång. Det är därför av vikt att pedagogerna sitter med när barnen spelar och inte lämnar dessa vind för våg i någon förhoppning om att lärandet skall ske ändå. Detta är särskilt relevant när det gäller de yngre barnen som behöver extra stöd i sin kommunikation i form av en lyhörd samtalspartner som även tidigare kapitelförfattare också poängterat. Nilsen (2017) påpekar dock att ibland kan det vara avkopplande för barnen att inte behöva ha allt kopplat till lärande, vare sig det är språklig utveckling eller akademisk mätbar kunskap, utan att lek kan få ha sin gilla gång ibland.

Leken blir en slags katalysator för allt det som är lärande. Först är leken ett utvecklande instrument för individen, sedan individens plats i samhället och kulturen runt den, för att sedan bygga vidare till kunskapsbildning och lärande. Det är en konstant balansgång mellan utveckling- och lärtillfällen och att låta barnen ta egna initiativ till lustfyllt utforskande utan pedagogers inblandning. Pedagogen måste vara empatisk gentemot barnet och det lärande som redan sker och utövas i leken. En pedagogs uppgift är att lära ut, men att styra en lek för snävt mot lärande tar död på leken. Genom lustfyllt samspel med vuxna lär sig barnen att även de måste utgå ifrån andras fokus och behov för att kunna leka med andra barn. Barnet får genom lek och lustfyllda interaktioner ett språk, med hjälp av språket får barnet en uppfattning om ett jag och ett du, som sedan möjliggör för pedagogen att utbilda och lära ut. Pedagoger kan bidra genom att stödja leken, omsorgsfullt fostra barnen in i gemenskap och vara en god förebild, först efter det kan pedagoger möjligtvis börja införliva kunskapsbildning i lustfyllda situationer.

## Lära och utvecklas med leken som medium

I rådande Läroplan för förskolan så uppmanas pedagoger att arbeta med utbildning (Lpfö 18). Jonsson och Pramling Samuelsson (2017 ss. 91–93) såg i sin studie att pedagoger besitter en rädsla att förskolans särart skall försvinna om pedagogerna börjar närma sig skolans användning av begrepp som relateras till undervisning och lärande. Undervisning är något som problematiseras, medan leken ses som ett fullt naturligt inslag i verksamheten. Jonsson och Pramling Samuelsson hävdar dock att dessa två begrepp, lek och undervisning, går att sammanföra och att de går i hand med även de yngstas vistelse på förskolan. Larsson (2017 ss. 139–158) lyfter också vikten av att inte exkludera de yngsta barnen från utbildning inom förskolan, speciellt då läroplan (Lpfö 18) inte särskiljer de yngre barnens lärande från de äldres.

Jonsson (2017 ss. 211–224) använder det beskrivande begreppet *nuets didaktik* som hon menar kan användas för att beskriva hur man förstår, talar om och utvecklar undervisning i förskolan och förenar denna med barns perspektiv. Precis som Pramling Samuelsson och Jonsson (2017 ss. 91–102) uttryckte så menar även Jonsson att undervisning inte har en självklar plats i förskolan och att det är därför av vikt att diskutera vad det innebär för pedagogisk verksamhet. Lärandet är en förutsättning för leken, utan att barnen lärt sig något så kan de inte heller leka. Leken behöver dessutom utvecklas under interaktion mellan både barn och barn och barn och vuxna för att tillskansa barnet nya erfarenheter och därigenom nya kunskaper. Detta samspel kan ske i de flesta vardagliga situationer och i olika miljöer och hjälper då barnet att samla fokus mot ett innehåll eller lärandeobjekt, och det är däri förskollärarollens roll i undervisningen ligger. Liknande menar Johansson och Pramling Samuelsson (2009 ss. 145–162) som redogör för hur viktigt det är att pedagoger ser både lärandet i leken och leken i lärandet. De menar att dessa finns i samma situationer och att det är pedagogens fokus som avgör vad som blir av det. Detta innebär att pedagoger kan och bör med hjälp av kreativa lek- och lärandemiljöer bygga upp en pedagogisk verksamhet som genererar ett potpurri av de båda. Genom miljön kan en medveten pedagog hitta spännande ingångar i leken på barnens villkor, stödja barnen i leken och samtidigt finna möjligheter till lärande. Miljön kan sedan skapas om och möbleras om för att hitta andra lek- och lärandetillfällen. Det är viktigt för barnen själva att ha samma kontroll över miljön som pedagogerna då det är viktigt att barnen kan sätta upp strävansmål, initiativ och ha kontroll för att barnen skall finna lust till att leka och lära. På så vis vävs leken och det skolliknande lärandet samman av lärare och barn. Larsson (2017 ss. 139–158) beskriver också hur viktig miljön är. Barn får dela erfarenheter och bygga upp mening kring ämnesdidaktiska fenomen såsom fenomenet ljud till exempel, på ett lekfullt och utforskande vis, under samspel med andra vilket är själva grunden till allt lärande. Detta gäller barn av alla åldrar inom förskolan, såväl de yngsta som de äldsta. Genom miljön som barn och pedagoger skapar tillsammans skapas möjligheter till undervisning som styr barnen på ett lekfullt sätt mot lärande. Eftersom utforskande och undersökande är av vikt vid ämneslära såsom till exempel naturvetenskap så grundar man genom leken för ett berikat språk, hjälper barn att skapa hypoteser och dra slutsatser. Detta berikar i sin tur barnets liv. Jonsson (2017 ss. 211–224) beskriver dessa förhållningssätt till barns lek och lärande som *nuets didaktik* som jobbar för att förena barnens nyfikenhet med den utbildning som pedagogerna skall jobba med. Genom att respektera barn som medmänniskor med förmåga och rätt till sitt egna synsätt och sin egen förståelse av sin omvärld så kan pedagoger och barn samsas i att alternera miljön för att optimera såväl lek som utbildningstillfällen.

Undervisning skall förenas med små barns perspektiv. Strand (2017 ss. 159–174) diskuterar hur barns ålder och de förväntningar vi har utifrån den påverkar det vi väljer att lära våra barn

och hur detta kan vara en nackdel. Hon beskriver i sitt kapitel hur hon genom medforskande med de små barnen på förskolan upptäckte att barnen förundrades över fenomenet pendling. Denna förundran blev ingången till ett tematiskt arbete som pågick under en termin. Under temaarbetets gång så skedde en process som Strand (2017) kallar för *förändring*. Och det var denna förändring som ansågs vara lärandet. Förändring, menar Strand (2017), kan inte fästas vid något specifikt och man kan inte heller avgöra vad som förändrades egentligen. Om pedagoger ser på lärande på liknande vis så förändras inte bara den som blir lärd, utan även pedagogen, språket och kanske i slutändan även pedagogiken. Denna upptäckt menar hon är väsentlig för att hålla begreppet lärande aktuellt i diskussioner inom arbetslagen. Då begreppet förändring används istället för lärande så upplevs det inte lika definitivt utan mer flexibelt. Oavsett hur begreppet lärande definieras så bör pedagogerna värna om de teman de hämtar ur vardagslivet, där lustfyllda situationer och tillfällen är det som står i centrum för barns lärande, istället för att se till skolans arbets sätt som baseras på olika kunskapsdiscipliner.

Lärande i form av utbildning inom förskolan sätter stora krav på pedagogers kunnande inom flera olika ämnesdidaktiker. Bigsten (2017 s. 57) bekräftar detta genom att lyfta hur pedagogers handlande utgår direkt från individens personliga kunskaper och erfarenheter och därför blir alla tolkningar och utövningar av styrdokumentet individuella. Pedagoger måste se och förstå de lärtillfällen som finns när barnen leker. Det finns matematik när barnen leker frisörsalong, med kassa och tidsbokningar, och då krävs det en medveten pedagog som kan erbjuda fördjupning inom detta. Björklund (2017 ss. 120–138) redogör för hur matematik inte enbart ska ses som kunskap som nyttjas inom skolans fyra väggar, utan skall ses som en del av grunden till barns lek och kommunikation med omvärlden. Matematik är ingen egenskap i sig utan behöver lyftas och uppmärksammas inom vardagslivet och leken. Barns kunskap och kunskapande utvecklas med hjälp av enkel styrning och begreppsdefinition från lärarens sida och detta bidrar till barnens utveckling. Ett annat exempel nämner Lagerlöf och Wallerstedt (2017 ss. 175–179) där de fördjupat sig i hur pedagoger lär ut musik. Musiken är en ingång till många olika lärande den används för att skapa gemenskap, den används för att förmedla innehåll och berättande och sen även språk och matematik. Men läroplan för förskolan (Lpfö 18) har strävansmål som lyfter att lärandet inte enbart ska ske *genom* musik utan även *om* musik. Lagerlöf och Wallerstedt sätter detta i relation till vad som beskrivs om matematik där begrepp som mängder, mönster, antal, ordning, tal, mätning, nämns medan musik inte får några sådana beskrivande begrepp som skulle kunna stödja pedagoger i lärandet. Detta fast att musik har många komponenter som till exempel puls, tempo, taktart och rytm som behövs för att kunna ge barnen det som Läroplan för förskolan beskriver som ett strävansmål där barnen skall *”utveckla förmåga att skapa... musik”* (Lpfö 18 s.14). Musiken är ett bra verktyg att använda för att lära ut, men det är nödvändigt att lära sig om musiken också, därav måste pedagogen vara kunnig om ämnet. Jonsson (2017 s. 223) poängterar hur läroplanen måste aktualiseras och diskuteras för att inte bli en checklista där pedagoger i efterhand kollar vad det är de har jobbat med. Genom pedagogernas reflektion av läroplan och dess betydelse så kan de fördjupa sig i relevanta innehållskunskaper. Pedagogerna kan sedan försiktigt guida barns medvetande mot nya erfarenheter och metakognitiva reflektioner.

Lärande i form av utbildning är ett omdiskuterat begrepp. Försök till att avdramatisera begreppet lyfts ovan i form av att bryta ner betydelsen till handlande, hur det kan användas inom verksamheterna. Utbildning benämns till exempel som nuets didaktik eller förändring för att göra det mer greppbart för de som inte känner sig trygga med begreppet lärande eller utbildning. Förskolan har som tradition att värna om leken och dess frihet, men utbildning behöver inte vara en motsats eller ett hinder till leken. Medvetna pedagoger kan använda leken som medium för det som skall läras ut, så länge de tar hänsyn till det barnen intresserar

sig för i sina lekar. Det är också av stor betydelse att pedagogerna är pålästa, såväl inom rådande styrdokument, som inom olika ämneskunskaper och deras beståndsdelar för att kunna nyttja dessa under lustfyllda lärtillfällen.

## DISKUSSION

### Resultatdiskussion

Det blir inte rättvist att ställa kapitlen som utgjorde materialet emot varandra då de alla lyfter lek, lärande och utveckling som fenomen ur olika perspektiv som inte nödvändigtvis är varandras motsatser. Däremot kan en diskussion mellan tidigare forskning och det analysen lyfte och som delades in under mina tre underrubriker nämligen 'Leken, ett lärande i sig', 'Lek som katalysator, från utveckling till lärande' och 'Lära och utvecklas med leken som medium'. Diskussionen utgör hur dessa uppfattningar hör samman, eller inte.

### Relationen mellan lek, lärande och utveckling

Definitionen av relationen mellan lek, lärande och utveckling i det samlade materialet diskuteras i texten nedan för att svara på syftets första frågeställning.

Det samlade materialet erbjöd ett brett spann av relationen mellan de olika begreppen. Under tidigare forskning så beskrevs lek och lärandes betingning där lek ses som något fritt och barnstyrkt medan lärande förknippas med skolbänkar (Jensen 2013; Hwang & Nilsson 2011; Pramling och Johansson 2006; Carlgren 2011). Till viss del lyfte den tidigare forskningen också att begreppen har en mycket bredare betydelse än dessa betingningar, och analysen av det samlade materialet bekräftade det (Vygotskij 1995; Jensen 2013). Lek och lärande ett tvärvetenskapligt forskningsområde som utgår från lekens nytta ur flera olika vetenskapsteorier (Harvard & Jensen 2009). Lek är å ena sidan ett utvecklande och lärande i sig själv. Å andra sidan är leken ett ypperligt medium för att lära sig akademiskt mätbara kunskaper och utvecklas kognitivt inom dessa ämnen.

Å ena sidan lyfter bland annat Qvarsell (2009 ss. 221–236), Engdahl (2017 ss. 225–245) och Harvard (2009 ss. 123–125) hur leken är ett lärande i sig. De syftar att leken och lustfyllda situationer genom det lilla barnets liv utvecklar allt från motorik, till språk till den kulturella värld de föds in i. Den är ett övande i socialisering och gemenskap till att vara identitetsutvecklande, vem är *jag* i denna konstellation och vilken plats har jag i världen? Med detta perspektiv som framförallt lyfter den fria leken så blir det akademiska lärandet ett störmoment för barns naturliga lek och utveckling. Å andra sidan lyfter Bruce (2017), Strid och Tjus (2009) och Sandén (2009) hur leken visst är ett lärande i sig som ovanstående beskriver, men att leken också öppnar upp för ämnesdidaktik. De lyfter också att om vissa barn inte kan leka av olika anledningar så utvecklar inte barnen det som ovanstående beskriver, då kan inte heller annan kunskap tillgodoses. Leken och utvecklingen som sker i leken är ett måste för att sedan kunna lära och utvecklas vidare. De menar på att leken både *är* ett, och *utvecklar* ett språk och kommunikation. Genom språket blir leken både ett verktyg som barnen skapar sin egen identitet med, men också ett verktyg för att anamma förståelse för sin omvärld genom. Pedagogen kan då ge barnen nya språkliga begrepp som blir nyckeln till mer avancerade lekar och som samtidigt är mätbar kunskap. Det Bruce (2017), Strid och Tjus (2009) och Sandén (2009) syftar på blir som en övergång mellan det första till det tredje perspektivet som framkom där leken är ett medium för det akademiska lärandet. När leken beskrivs som ett medium till lärande så åsyftas det inte att leken inte skulle göra vad ovanstående sagt. Istället vidgas begreppet lek till att innefatta såväl den fria barnstyrda leken som lustfyllda situationer där vuxna och barn besitter ett gemensamt fokus mot något som

potentiellt är en lärandesituation för den kunniga pedagogen. Detta kan såväl vara en barnstyrd situation som det kan vara en vuxenstyrd (Jonsson 2017; Pramling Samuelsson & Jonsson 2017; Pramling Samuelsson & Johansson 2009).

## **Pedagogers roll**

I kommande text presenteras diskussionen kring pedagogers roll inom barns lek för att besvara andra frågeställningen i studiens syfte.

Som nämndes under rubriken inledning så hörde jag hur pedagoger ute i verksamheterna tycker det är svårt att inkorporera lek och lärande som då dessutom uttrycks som grunden för allt lärande i läroplan för förskolan (Lpfö 18). Barnen skall etablera sig i förskolan där de lär sig nya rutiner och får en ny vardag än den de tidigare erfarit men de skall också introduceras till allt som Lpfö 18 innebär, med strävansmål och värdegrund. De ska leka, bli goda kamrater och en i gemenskapen, de ska lära sig och sträva efter olika ämneskunskaper, de ska fostras och få omsorg för att lära sig självreglera och samtidigt bli trygga. De ska bli respekterade men också respektera, de ska vara delaktiga men också vara en del i ett kollektiv, och samtidigt har roligt! Detta sätter stora krav på pedagogerna i verksamheten. De ska kunna guida och vägleda barnen, samtidigt som de stöttar och utmanar. Utöver detta så skall också läroplanen (Lpfö 18) synliggöras och utövas i verksamheten för både pedagoger, vuxna och barn.

Analysen av materialet fördjupade mycket om hur pedagoger ska förhålla sig till barns lek och lärande som jag sedan fäste under de tre teman som skapades genom innehållsanalysen och de guidande frågeställningarna från diskursanalysen. Det som framkom under analysresultatet bekräftade det som beskrevs under rubriken tidigare forskning. Den tidigare forskningen lyfte å ena sidan hur leken var ett lärande i sig och pedagogers roll i detta var att stödja leken och lekandet utan att störa barnens utveckling genom att inkorporera akademiskt mätbart lärande (Weldermaria 2014). Leken existerar först och främst i sig själv och för barnen och bör inte agera som medium för pedagogerna (Vorkapic & Katic 2015). Den fria leken beskrivs som skör och lättstörd men som med rätt stöd är utvecklande för individen själv och individens existens i ett större sammanhang (Weldermaria 2014). Å andra sidan uppmuntras pedagoger att närma sig barns lek och arbeta med den utbildning som läroplan för förskolan förespråkar (Jonsson 2017). Lärande i form av utbildning problematiseras både i min egen inledning, under tidigare forskning och under analysresultatet. I materialet försöker de avdramatisera begreppet genom att beskriva hur det kan tolkas och användas ute i verksamheterna (Strand 2017). En viss skiftning i lekens beskrivning framkommer genom analysen där begreppet även innefattar lustfyllda situationer som inte nödvändigtvis behöver vara barnstyrda (Johansson & Pramling Samuelsson 2009). Genom att ge begreppet lek en bredare innebörd än enbart den fria leken så kan även ämneskunskaper såsom matematik, naturkunskap och andra mer skolinriktade ämnen belysas under lekfulla stunder mellan barn och vuxen utan att störa den fria lekens utveckling (Johansson & Pramling Samuelsson 2009). Leken blir som en katalysator för allt lärande och all utveckling och bildar den process som beskrevs under rubriken tidigare forskning (Wright 2011). Analysen lyfte även språket som en brygga mellan leken som identitetsskapande lärande och leken som akademiskt mätbart lärande (Bruce 2017). Om inte barnet har ett språk- kan det inte leka och utvecklas. Om barnet inte lekt och utvecklats så kan barnet inte heller ta till sig ämnesspecifika begrepp som den mätbara kunskapen innehåller. Därför måste allt grunda sig i att ge barnet ett språk, både verbalt och icke verbalt sådant.

I det stora hela tror jag att pedagoger är medvetna om sin roll. De är åtminstone medvetna om att de skall följa läroplan för förskolan (Lpfö 18) och arbeta gentemot de strävansmål som finns där för barns lek, lärande och utveckling. Var jag tror att det brister någonstans är detsamma som jag noterade saknades under tidigare forskning och de valda kapitel som utgjorde materialet. Det nämns inte **hur** pedagogerna stör leken vilket borde generera i en osäkerhet. Analysresultatet uppmuntrar till pedagogers engagemang i barns fria lek men trycker ändå på att leken skall vara just fri och att pedagogerna skall respektera utvecklingen som redan sker i leken. Men vad är det som pedagoger inte brukar respektera under barns lek? Under rubriken tidigare forskning beskrev jag hur Arnér (2009) lyfter om att pedagoger brukar hindra barn i leken genom att tillsätta regler som istället gynnar pedagogernas privilegier, vilket skulle kunna störa barns lek. Kanske även det som Sutterby (2005) lyfte om hur pedagoger som inte engagerat sig i barnens lite vildare lekar, avbryter dessa för att istället erbjuda barnen aktiviteter som innehöll fler akademiskt mätbara lärtillfällen. Om detta sätts i system kanske det i längden stör barns utveckling och lärande i leken. Men enligt Bigsten (2017) så kan detta vara av omsorg och fostran som pedagoger tillsätter regler och avbryter vildare lekar som kan skada barnen själva. Stormomentet i leken borde heller inte gälla den delen av analysresultatet som beskriver utbildning inom leken. Den leken som beskrivs där är inte densamma som den fria leken, utan inbegriper mer lustfyllda situationer och tillfällen (Johansson & Pramling Samuelsson 2009). Alltså bör egentligen inte det vara lärande i form av utbildning som stör den fria leken och utvecklingen heller och då faller vi återigen tillbaka till frågan, vad är det som stör? Jag vill påstå att det inte finns något som stör, utan bara olika förståelser av vad begreppet lek betyder. Konklusionen av mina analyser i hermeneutisk ansats blir att leka för ett barn är ett lustfyllt tillfälle då pedagogen genom sitt kunnande kan fördjupa barnets kunskaper. Om ett barn och en vuxen leker med lego tillsammans så är samspelet och byggandet leken, men för pedagogen som benämner hur en bro behöver stöttor för att kunna bära upp en viss tyngd så har ett fördjupat lärande inom teknik, fysik och kanske även matematik förekommit. Dessa begrepp inom ämneskunskap är inget som barnet själv hade kommit fram till utan pedagogens stöd. Samtidigt har barnet under byggandets gång övat sig i finmotorik och socialt samspel. Med denna fördjupning av såväl ämnesspecifika begrepp som den generella utvecklingen så kan barnet leka vidare med andra barn under den mer fria leken på ett än mer avancerat vis än tidigare.

## Läroplan för förskolan

Syftet med studien är att diskutera kring hur begreppen lek, lärande och utveckling definieras i materialet, vilka förhållningssätt pedagoger skall ha, och hur förståelsen för begreppen sedan ställer sig i relation till läroplan för förskolan (Lpfö 18). Nedan presenteras en diskussion mellan det analyserade materialet och läroplan för förskolan (Lpfö 18)

En av anledningarna till valet av ämne i detta arbete och dess syfte var på grund av hur pedagoger uttryckte sig kring hur de skulle kunna kombinera framförallt lek och lärande. Någonstans har begreppens betingning gjort att vissa pedagoger låst sig och inte vetat hur de skall kombinera allt som dessa begrepp innefattar för att sedan föra in dem i verksamheten. Leken beskrivs i folkmun som något fritt, något ofördärvat och oskyldigt som förknippas med barn och barndom (Vygotskij 1995; Jensen 2013). Medan lärande upplevs som något som sker i skolbänkar, som sakta men säkert skalar bort allt det lättsamma som finns i barn tills de når det mentala tillståndet vuxen (Carlgren 2011). Å ena sidan så beskriver Jonsson och Pramling Samuelsson (2017 ss. 91–93) hur de genom en studie sett att pedagoger besitter en rädsla att förskolans särart skall försvinna om pedagogerna börjar närma sig skolans användning av begrepp som relateras till undervisning och lärande. Vilket tyder på att det inte bara är okunskap som gör att pedagoger inte vill närma sig det akademiska lärandet i leken

utan även en slags ovilja och rädsla. Å andra sidan uppmanas pedagoger genom läroplan att närma sig skolans utbildning och lärande och då gärna genom leken som medium (Lpfö 18 ss. 8–10).

Det står i läroplan att leken är viktig, men vad är lek? Det blir relevant att ifrågasätta om det syftas på den fria leken eller en vuxenstyrd sådan. Det är frågor som inte besvaras i läroplan för förskolan (Lpfö 18). Vad lek innebär blir alltså upp till läsaren, vad den lägger in i begreppet och hur den tolkar läroplanen. Pramling Samuelsson och Sheridan (2016 s. 24) belyser hur den tidigare läroplan för förskolan mer är ett styrdokument med ledtrådar. Genom Lpfö18 är tanken att pedagoger skall ge samma möjligheter och lärdomar, men då alla människor besitter olika förkunskaper så lär tolkningarna och utövandet bli olika från person till person. Bigsten (2017 s. 57) bekräftar detta genom att lyfta hur pedagogers handlande utgår direkt från individens personliga erfarenheter och därför blir alla tolkningar individuella. Men kanske är det även så att om lek, lärande och utveckling fått snävare beskrivningar så hade bristen på tolkningsmöjligheter försvårat utövandet av dessa och begränsat pedagogerna i sitt arbete. Det kan tänkas att läroplan för förskolan (Lpfö 18) ger utrymme för fritt tänkande vilket genererar en mångfald i utbildningen som skall utföras. Men det sätter också stora krav på pedagogers förståelse av lek, lärande och utveckling, både i hur begreppen och hur läroplan tolkas. Med stora tolkningsmöjligheter kommer varierande kvalitet på det pedagogiska arbetet. Ändå betonar läroplan för förskolan att utbildningen skall vara likvärdig vart än i landet som den anordnas (Lpfö 18 s. 6). Det är viktigt att ha i beaktande att sedan Regeringen la fram propositionen att även förskolan skulle ha en läroplan så tillhör förskolan skolväsendet, vilket kan tolkas som att förskolans uppgift nu står lika med skolans i att utbilda barn (Utbildningsdepartementet 1998). I och med det så fortsätter pedagogers förståelse och kunskap om olika ämnen att vara relevant då pedagogerna skall utbilda inom dessa. Till exempel så har musik alltid varit en självklar del inom förskolans verksamhet. Genom musiken lyfter och utvecklar pedagoger bland annat barns kunnande inom matematik och språk. Men det står i läroplan för förskolan att:

Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla förmåga att (...) skapa samt förmåga att uttrycka och kommunicera upplevelser, tankar och erfarenheter i olika uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans,  
(Lpfö 18 s. 14)

Lagerlöf och Wallerstedt (2017 ss. 175–179) sätter detta i relation till vad som beskrivs om matematik där begrepp som mängder, mönster, antal, ordning, tal, mätning, nämns medan musik inte får några sådana beskrivande begrepp som skulle kunna stödja pedagoger i lärandet. Detta fast att musik har många komponenter som till exempel puls, tempo, taktart och rytm som behövs för att kunna ge barnen det som läroplan för förskolan beskriver som ett strävansmål där barnen skall *“utveckla förmåga att skapa... musik”* (Lpfö 18 s 14).

Pramling Samuelsson och Sheridan (2016 s. 24) beskriver den tidigare läroplan för förskolan som ett styrdokument med ledtrådar, där de utsatta strävansmålen är ledtrådarna. Det är därför sedan upp till de inom verksamheten att lista ut hur dessa ledtrådar skall uträttas och uppnås efter bästa förmåga. När beskrivningar om **hur** fattas i texten är det svårt att tillämpa dessa praktiskt och mycket av det texten förmedlar går förlorat. Ponera att det hade funnits en tydligare beskrivning av begreppen och deras tillämpning, då hade troligtvis leken, lärandet och utvecklingen närmast sig varandra genom alla verksamheter och kvalitén blivit mer jämn.



En annan intressant aspekt som både Larsson (2017) och Strand (2017) belyser är att läroplan för förskolan (Lpfö 18) inte uttryckligen nämner vad som skall läras ut till yngre versus äldre barn. Läroplan beskriver inte djupgående vilken åldersgrupp ämnesdidaktiskt lärande vänder sig till, vilket innebär att såväl de äldre som de yngre barnen skall ta del av allt. Strand beskriver hur de jobbar med det fysikaliska fenomenet pendling med de yngsta barnen på förskolan och hur de angriper detta för att möta läroplanens strävansmål (Lpfö 18). Liknande beskriver Larsson (2017) hur de jobbade med ett annat fysikaliskt fenomen, nämligen ljud. Läroplan för förskolan (Lpfö 18) säger inte att dessa ämnesdidaktiska kunskaper tillhör en åldersgrupp och inte en annan, vilket betyder att återigen spelar pedagogers tolkning och förförståelse in i vad som erbjuds barnen i verksamheten. Även pedagogers uppfattning av vad de yngre versus de äldre barnen klarar av att ta till vara på som kunskap spelar in. Jag tolkar detta som att pedagogernas kunskap om barns lek, lärande och utveckling och om pedagogernas egen roll är avgörande faktorer för att hitta ingångar till det läroplanen uppmanar pedagoger till.

## Metoddiskussion

Detta examensarbete byggdes på kvalitativ textanalys med innehållsanalys som redskap och delvis inspiration från diskursanalys. Detta innebär att studien har sett över allt samlat materials helhet, från användning av begrepp, till *hur* och *vad* författarna förmedlat genom sin text (Kenndal 2011 ss. 113–123). Genom textanalys kunde jag genomföra en granskning och analysering för att förstå texterna och deras innebörd för att sedan contextualisera och se texterna i sitt sammanhang. Boréus och Kohl (2018 ss. 83) lyfter hur tolkningsfrågor av en text inom innehållsanalys alltid är relevant, då tolkning beror på läsarens tidigare kunskaper och erfarenheter. En nackdel med denna metod är alltså att den inte skapar någon generell sanning utan snarare blir en analytisk tolkning, vilket innebär att det även skulle kunna förekomma andra tolkningar trots försök att redovisa analysen efter bästa förmåga. Detta har dock varit i konstant beaktande och begränsats genom användandet av syftet och frågeställningarna.

Insamlingen av material till denna studie grundande sig i Alvesson och Deetz (2000 ss. 13–14) beskrivning av hur en stor kvantitet av material inte ger mer valida eller tillförlitliga resultat. De menar att en stor mängd material blir svårt att överblicka och kan generera att studiens resultat blir ytligt. Jag upplever att min studie styrks av att jag kunde djupgranska de kapitel ur antologierna som valdes under den tidsram jag har haft till förfogande. Samtidigt hade det varit intressant att samla en större mängd material för att sedan arbeta med triangulering då detta skulle kunna generera i en större generaliserbarhet och ge ett bredare resultat (Bryman 2011 ss. 354, 560). Kenndal (2011 s. 116) beskriver hur avsändare och mottagare av läromedlestexter alltid besitter ett asymmetriskt förhållande på grund av deras olika förkunskaper om stoffet vilket kan kopplas till min förförståelse inför analysen. Hade jag istället använt Brymans (2011) metod av triangulering, med mer material, så hade kanske stoffet påverkat resultatet annorlunda.

Det kan även ha varit till nackdel att arbeta själv med detta examensarbete då ingen djupgående diskussion kunnat utföras mellan flera insatta parter. Bie (2014, s. 89) lyfter hur det är till fördel att vara fler som tar del och tolkar det insamlade materialet och korrekturläser efter hand. Å andra sidan så har arbetet istället lyfts med flera externa parter under diskussion, vilket kan ha gett studien ett annat djup och minskat vad som annars kunnat bli en nedbantning av texten i tron om att alla har liknande förförståelse om ämnet.

## Didaktiska konsekvenser

Lek, lärande och utveckling i relation till varandra är varandras nödvändigheter. Ingen av dessa tolkningar av begreppen gör att det andra utesluts. Men sätter man dem emot varandra i en diskussion så ökar klyftorna och lek och lärande fortsätter att anses vara motsatser. Även om lek, lärande och utveckling är tre olika ord så tycks inte fenomenen kunna existera utan varandra inom förskolans verksamhet. Konklusionen blir att lek, lärande och utveckling fortsätter att vara nästintill omöjliga att definiera som enskilda begrepp, men satta i sammanhang så bildar de en helhet. Utan kunskap om lekens nytta för lärande och utveckling så kan heller inte pedagogerna nyttja leken som medium eller tvärtom. Och utan egen djupgående förståelse kring de olika ämneskunskaperna som uttrycks i läroplan för förskolan (Lpfö 18) så är det med stor svårighet som pedagogerna kan närma sig strävansmålen.

I inledningen beskrev jag hur jag under min verksamhetsförlagda utbildning sett hur pedagoger ondgjorde sig över hur den fria leken och tid till den ämnesdidaktiska utbildningen krockade eller ansågs svår att kombinera. Jag tror att denna studie kan få arbetslag att se över hur de tolkar begreppen och läroplan för förskolan (Lpfö 18) tillsammans och hur de skall utöva sitt yrke för att på bästa sätt samordna alla tankar och erfarenheter de besitter. Detta kan till exempel ske under ett APT för att maximera det kollegiala lärandet.

Som nämndes tidigare under analysresultatet så är begreppen och deras betydelse som att följa en tråd i en redan stickad halsduk. De går in och om varandra konstant och är helt beroende på vilket perspektiv som det utgås ifrån. Begreppen är betingade beroende på personens tidigare erfarenheter och kunskaper och då blir även relationen mellan sagda begrepp olika. Om pedagoger har ett öppet sinne inför hur begreppens olika betydelser inte utesluter den andra så förenklar detta arbetet inom verksamheterna. Men det krävs att arbetslaget sätter sig och diskuterar varandras utgångspunkter, för att sedan sticka ihop allt till en helhet som förhoppningsvis kan involvera hela verksamheten och det som läroplan för förskolan (Lpfö 18) syftar till. Om pedagogerna istället låser sig vid lekens och lärandet betingning, där leken är något fritt och lärande är något som sker i skolbänken, så kommer detta i sin tur drabba barnen, både nu och i framtiden. Med andra ord så gäller det för pedagoger att öppna sitt sinne för vad som är leka och vad som är lära och vad de båda utvecklar. Som nämndes tidigare, så är begreppen som trådar i en halsduk, hade de inte rört sig om och genom varandra hade vi inte haft en hel halsduk utan lösa trådar som hänger till ingen nytta.

Det gäller att det finns plats för alla tolkningarna av begreppen i verksamheten och att du som pedagog ser hur du bäst gör övergångar dem emellan. Speciellt då alla tolkningar bör få plats i verksamheten för att uppnå en god grund för barns kunskapande och hur de mottar denna.

## REFERENSER

- Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan: en fråga om demokrati*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012). Innehållsanalys. I Bergström, G. & Boréus, K. (red.) *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 3., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 49-89.
- Bie, Kristin (2014). *Reflektionshandboken för pedagoger*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.
- Bolander, E. & Fejes, A. (2015). Diskursanalys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 2. uppl. Stockholm: Liber. ss. 90-113.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2017). Förskolläraren som professionell samtalspartner i barns språk- och kunskapsutveckling. I Pramling Samuelsson, I. & Jonsson, A. (red.) *Förskolans yngsta barn: perspektiv på omsorg, lärande och lek*. Första upplagan Stockholm: Liber. ss. 261-276.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.
- Carlgren, I. (2011). Direkt och indirekt lärande i skolan. I Jensen, Mikael (red.) *Lärandets grunder: teorier och perspektiv*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, ss. 121-136.
- Engdahl, I. (2017). Att möta toddlare som medmänniskor och med respekt. I Pramling Samuelsson, I. & Jonsson, A. (red.) *Förskolans yngsta barn: perspektiv på omsorg, lärande och lek*. Första upplagan Stockholm: Liber. ss. 225-244.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 4., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik.
- Fock, M. (2010). *Förskolans pionjärer*  
[http://www.lararnashistoria.se/sites/www.lararnashistoria.se/files/artiklar/F%C3%B6rskolans%20pionj%C3%A4rer\\_0.pdf](http://www.lararnashistoria.se/sites/www.lararnashistoria.se/files/artiklar/F%C3%B6rskolans%20pionj%C3%A4rer_0.pdf)
- Harvard, Å. (2009). Imitation och design för lek: exempel från tre sandlådor. I Jensen, M. & Harvard, Å. (red.) *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 123-144.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. 3., rev. utg. Stockholm: Natur och kultur.
- Jensen, M. (2013). *Lekteorier*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, M. & Harvard, Å. (2009) Inledning. I Jensen, M. & Harvard, Å. (red.) *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 15-28.

- Jensen, M. & Harvard, Å. (red.) (2009). *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). *"Att lära är nästan som att leka": lek och lärande i förskola och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Jonsson, A. (2017) Nuets didaktik i undervisning med förskolans yngsta barn. I Pramling Samuelsson, I. & Jonsson, A. (red.) *Förskolans yngsta barn: perspektiv på omsorg, lärande och lek*. Första upplagan Stockholm: Liber. ss. 211-224.
- Kenndal, Robert. (2011). Den pedagogiska textens struktur och design – om läroboksspråk, förståelse och kommunikation. *Geografiska notiser*, 69(3), ss 113–123.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2009). Vad lär barn när de leker? I Jensen, M. & Harvard, Å. (red.) *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 221-236.
- Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. (2018). Stockholm: Skolverket.
- Löfdahl, A. (2009). Maktspel i lekdiskurser. I Jensen, M. & Harvard, Å. (red.) *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 93-103.
- Mårtensson, F. (2009). Lek i verklighetens utmarker. I Jensen, M. & Harvard, Å. (red.) *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 163-188.
- Pramling Samuelsson, I. & Jonsson, A. (red.) (2017). *Förskolans yngsta barn: perspektiv på omsorg, lärande och lek*. Första upplagan Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). *Play and Learning--Inseparable Dimensions in Preschool Practice*. *Early Child Development and Care*, 176 (1) ss. 47–65. DOI: 10.1080/0300443042000302654
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2016). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Qvarsell, B (2009). Den problematiska och nödvändiga leken. I Jensen, M. & Harvard, Å. (red.) *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 221–236.
- Riddersporre, B. (2010). Ledarskap i förskolan. I Riddersporre, B. & Persson, S. (red.) *Utbildningsvetenskap för förskolan*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur. ss. 211–226.
- Roos, C. (2014). Enkäter till förskollärare. I Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber. ss. 45–57.
- Skolverket (2015). *Att utmana och stimulera barns utveckling och lärande i förskolan: en observationsstudie i fem förskolor*. Stockholm: Skolverket.
- Strid, K. & Tjus, T. (2009). Lek och autism. I Jensen, M. & Harvard, Å. (red.) *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 207–216.

Stukát, S. (2011). *Att skriva ett examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Sutterby, John A. (2005). "I wish we could do whatever we want!": Children subverting scaffolding in the preschool classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), ss. 349–357. DOI: 10.1080/1090102050250409

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan* (Regeringens proposition 1997/98:93). Stockholm: Regeringskansliet.

von Wright, M. (2011). Platsens pedagogik. I Jensen, M. (red.). *Lärandets grunder: teorier och perspektiv*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 137–149.

Vorkapic, Sanja Tatalovic & Katic, Vesna (2015). How students of preschool education perceive their play competences-An analysis of their involvement in children's play. *Educational Policy Studies Journal*, 5(1), ss.111–130.

Vygotskij, Lev Semenovič (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Weldemariam, Kassahun Tigistu (2014). Cautionary tales on interrupting children's play: A study from Sweden. *Childhood Education*, 90(4), ss. 265–271.  
DOI:10.1080/00094056.2014.935692

Welén, T. (2009). Historiska perspektiv på lek. I Jensen, M. & Harvard, Å. (red.). *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. 1. Uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 29-42.

Westlund, I. (2015). Hermeneutik. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 2. uppl. Stockholm: Liber.

Widén, P. (2015). Kvalitativ textanalys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 2. uppl. Stockholm: Liber.



# HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: [registrator@hb.se](mailto:registrator@hb.se) · Webb: [www.hb.se](http://www.hb.se)