

---

**Magisteruppsats med huvudområde i pedagogiskt arbete**

**vid**

**Institutionen för pedagogik - 2011**

---

# **LEK ÄR NYCKELN TILL LUSTFYLLT LÄRANDE**

**Pedagogers betydelsefulla medverkan i barns lärande**

**Eva Lundell**



**HÖGSKOLAN I BORÅS**  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

<b>Arbetets art:</b>	Magisteruppsats med huvudområde i pedagogiskt arbete, 15 hp
<b>Titel:</b>	Lek är nyckeln till lustfyllt lärande Pedagogers betydelsefulla medverkan i barns lärande
<b>Engelsk titel:</b>	Play is the key to pleasurable learning Pedagogues significant involvement in children´s learning
<b>Nyckelord:</b>	Förskolebarn, lek, lärande, lustfyllt lärande
<b>Handledare:</b>	Erik Ljungar
<b>Examinator:</b>	Mary-Anne Holfve-Sabel

---

## Sammanfattning

### Bakgrund:

Förskolan, en arena för lustfyllt lärande där barns välbefinnande och lärande har högsta prioritet. Det metaforiska begreppet lustfyllt lärande ligger som en viktig utgångspunkt i läroplanen, Lpfö 98, där leken är av stor betydelse. Utmärkande för leken är att den är spontan, lustfylld och frivillig.

### Syfte:

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger använder leken som ett pedagogiskt verktyg i barns lärande.

### Metod:

En kvalitativ metod med en fenomenografisk ansats. Där verktyget är deltagande observationer.

### Resultat:

Denna studie visar hur några pedagoger använder sig av leken i barns lustfyllda lärande. Pedagogernas förhållningssätt uttrycker en respekt för barnens lek och tilltro till barns förmåga att skapa en mening i sitt lekande och deras lärande. Pedagogerna var lyhörda för barnens olika strategier i sin lek. De fanns nära, iakttog och samtalande med barnen och de intog en roll som medlekare utan att dominera leken. Stämningen i leken uttrycker en ömsesidighet, där förutsättningen med olika världar bygger på ett engagemang i båda riktningar, från pedagog till barn och vice versa. Självfallet blir glädje och lust också viktiga delar i den samspelade pedagogiska verksamheten. Karaktäristiskt för stämningen i leken är acceptans, uppmuntran och närvaro i barns lekvärld. De samtalar mycket uppmuntrande med barnen och använder olika gester som uppmuntran. Lust, skapande och en undersökande attityd och en acceptans genomsyrar interaktionen i resultatet.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>SYFTE</b> .....	<b>2</b>
<b>BAKGRUND</b> .....	<b>3</b>
<b>Läroplanen</b> .....	<b>3</b>
<i>Läroplanens historia</i> .....	3
<i>Rådande läroplan</i> .....	3
<b>Lustfyllt lärande</b> .....	<b>4</b>
<i>Några olika forskares skildring av begreppet</i> .....	4
<i>Vad kan påverka det lustfyllda lärandet?</i> .....	5
<b>Sociokulturellt perspektiv</b> .....	<b>6</b>
<i>Lek ur ett sociokulturellt perspektiv</i> .....	6
<i>Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv</i> .....	6
<b>Lek</b> .....	<b>7</b>
<i>Vad är lek?</i> .....	8
<i>Lekens förutsättningar</i> .....	10
<i>Lekens ram och sociala lekregler</i> .....	10
<i>Sammanfattning</i> .....	10
<b>Lärandet i förskolan</b> .....	<b>11</b>
<i>Förskolan, en plats för barns lärande</i> .....	11
<i>Pedagogers roll för barns lärande</i> .....	12
<i>Lärandets handling</i> .....	13
<b>Sammanfattning</b> .....	<b>13</b>
<b>Teoretisk ram</b> .....	<b>14</b>
<b>METOD</b> .....	<b>16</b>
<b>Fenomenografisk teori</b> .....	<b>16</b>
<i>Fenomenografisk forskningsansats</i> .....	16
<b>Studiens genomförande</b> .....	<b>17</b>
<i>Förskolans miljö</i> .....	17
<i>Avdelningen</i> .....	17
<i>Gården</i> .....	18
<i>Skogen</i> .....	18
<i>Medverkande</i> .....	18
<i>Information och samtycke</i> .....	19

<b>Etiska ställningstaganden</b> .....	<b>19</b>
<b>Dataproduktion</b> .....	<b>20</b>
<i>Vad innebär vetenskaplig observation</i> .....	20
<b>Observationer</b> .....	<b>20</b>
<b>Transkribering</b> .....	<b>21</b>
<b>Trovärdighet och giltighet</b> .....	<b>21</b>
<b>Forskarens förförståelse</b> .....	<b>22</b>
<b>Analysförfaringssätt</b> .....	<b>23</b>
 <b>RESULTAT</b> .....	 <b>24</b>
<b>Leken</b> .....	<b>24</b>
<b>Översikt av resultaten</b> .....	<b>24</b>
<i>Motivation genom agerande</i> .....	25
<i>Sammanfattning:</i> .....	28
<i>Ömsesidighet i agerandet</i> .....	28
<i>Sammanfattning:</i> .....	31
<i>Agerande genom uppmuntran</i> .....	31
<i>Sammanfattning</i> .....	35
<i>Sammanfattning av resultatet</i> .....	35
 <b>DISKUSSION</b> .....	 <b>37</b>
<b>Resultatdiskussion</b> .....	<b>37</b>
<i>Motivation genom agerande</i> .....	38
<i>Ömsesidighet i agerandet</i> .....	39
<i>Ett uppmuntrande agerande</i> .....	41
<i>Lek</i> .....	41
<b>Metoddiskussion</b> .....	<b>42</b>
<b>Slutsatser</b> .....	<b>44</b>
<i>Avslutande reflektion</i> .....	45
<b>Fortsatt forskning</b> .....	<b>45</b>
 <b>KÄLLFÖRTECKNING</b> .....	 <b>47</b>
<b>Elektroniskt publicerade referenser</b> .....	<b>49</b>
Bilaga 1 .....	50

## INLEDNING

Detta avsnitt syftar till att skildra avstampet för resonemanget kring det lustfyllda lärandet eftersom jag själv är intresserad av hur pedagoger<sup>1</sup> bemöter barn på förskolan. Min filosofi är att om man möter barn med ett positivt bemötande så får man glada och lärande barn. Av den orsaken känns det naturligt att studera hur ett lärande sker i förskolan. Under ett par år tillbaka har användningen av begreppet lustfyllt lärande ökat bland pedagoger ute i förskoleverksamheten. Grunden till detta är att begreppet använts flitigt bland föreläsare, i litteratur och i läroplanen (Utbildningsdepartementet 1998) som berör barns lärande.

Lustfyllt lärande och lust att lära<sup>2</sup> är två begrepp som florerar inom förskolan. Många säger att det ska vara roligt för barnen. Mitt eget resonemang är att det används utan någon tanke på vad det egentligen innebär. Begreppet används som ett honnörsord utan någon direkt reflektion. Förskolan, en arena för lärande där barns välbefinnande och lärande har högsta prioritet. Ett lärande som sker på ett fantasifullt och spännande, sätt där leken är huvudingrediensen för ett glädjerikt lärande. Detta begrepp ligger som en viktig utgångspunkt i läroplanen för förskolan, där leken är av stor betydelse. Utmärkande för leken är att den är spontan, lustfylld och frivillig. I Lpfö 98<sup>3</sup> förekommer begreppet lustfyllt lärande i olika delområden, så som i lek och fantasi, matematik och svenska. Reflektionen och diskussioner bland oss pedagoger är dels att barns vistelse på förskolan ska vara rolig och dels hur pedagoger kan göra detta för barnen.

Förskolans barn omges dagligen av olika aktiviteter som är roliga ur ett lärande perspektiv. Pedagoger använder sig av metaforen lustfyllt lärande för att barn ska ha roligt när de lär sig eller förstärka ett specifikt innehåll i en lärandesituation. Skolverkets rapport (2010) om den reviderade läroplanen för förskolan är utformad så att alla strävande mål ska genomsyras av ett lustfyllt lärande genom lek.

I förskolan benämns ofta det lustfyllda lärandet i samband med barns lek, så som också framgår av läroplanen. Förskolan är en arena där den lärande leken är huvudingrediensen till ett glädjefullt lärande, enligt Knutsdotter Olofsson (2003), där pedagoger tillsammans med barn skapar oändliga lärandesituationer utifrån barnens förmågor. Miljön ska vara öppen, innehållsrik, inbjudande och lustfylld. Pedagoger ska se till att verksamheten främjar leken, kreativiteten och det lärandet och samtidigt ta till vara och stärka barnens intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter på ett lustfyllt sätt, enligt Lpfö 98<sup>4</sup>.

I min tidigare pilotstudie om lustfyllt lärande, Lundell (2011), framkom det att de pedagoger som deltog i studien hade helt olika tolkningar av begreppet. Det kunde handla om ett lärande som sker genom den spontana leken där barn leker och att pedagogen spinner vidare på leken som då blir ett lärande utifrån barns villkor. För att skapa ett glädjerikt lärande för barn krävs det ett engagemang från pedagogerna och att det ska genomsyra hela barnens

---

<sup>1</sup> Inbegriper förskollärare och barnskötare.

<sup>2</sup> Kommer i studien att gå in under det lustfyllda lärandet.

<sup>3</sup> Utbildningsdepartementet 1998.

<sup>4</sup> Utbildningsdepartementet 1998.

vistelsetid på förskolan. ”De ska tycka att det är roligt /.../ och de ska komma till oss med ett glatt hjärta”.

I promemorian, Förskola i utveckling (2010)<sup>5</sup>, till den reviderade läroplanen kan man läsa hur förskoleministern understryker vikten av att alla pedagoger i förskolan har i uppdrag att utveckla barnens lust att lära på ett lustfyllt sätt. Lusten till lärande kan ses som föregivet i den pedagogiska kontexten, då främst genom lek men också mycket för att det senaste årtiondet har det pedagogiska uppdraget i svensk förskola fått en allt större betydelse, enligt skolverket (2010). Förskolans uppdrag är att tillhandahålla pedagogik där verksamheten bildar en helhet med betoning på lärandet. Att arbeta med fokus på ett lustfyllt lärande handlar i det stora hela om barn- och människosynen att alla har en naturlig lust att vilja lära och att vi föds som nyfikna varelser (Gärdenfors (2010). Med hjälp av tydlighet kan man skapa en miljö med färre tillrättavisningar och missförstånd. Och det kan få stor betydelse för barnets självbild. Med en god självbild ökar chansen till utveckling på alla plan, i lek och i samspel med andra.

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) skriver att vi föds med förmågan att uppfatta och uppleva vår omvärld och utifrån våra erfarenheter anpassa oss till omvärlden. Ständigt görs nya erövringar av kunskap. Med hjälp av språket, leken och lärandet skapas mening och förståelse. Vad vi lär oss är beroende på vilka förutsättningar vi har och vilka erfarenheter vi har och det ger oss möjlighet att ta till oss kunskaper. Det är under de första barndomsåren som vi lär oss mer än vi någonsin kommer att göra under resten av våra perioder i livet. Lärandet kan ske medvetet eller omedvetet, ofta sker lärandet omedvetet i de tidiga åldrarna men, enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) finns det studier om att även de allra yngsta barnen strävar medvetet efter att erövra omvärlden genom att försöka klara av sitt agerande och förstå omvärlden.

En studie såsom denna, som analyserar hur pedagoger använder sig av ett medvetet lärande kan därför sägas vara mycket betydelsefullt både utifrån ett kortsiktigt men även långsiktigt perspektiv på ett livslångt lärande. Fokus för magisterstudien riktas således mot lärandet där pedagogerna uppfattar barns lärande på ett lustfyllt sätt.

## **Syfte**

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger använder leken som ett pedagogiskt verktyg i barns lärande.

---

<sup>5</sup> Utbildningsdepartementet 2010.

## *Bakgrund*

Denna studie förenar tre intresseområden: förskolebarns lärande, lek och lärandet som något lustfyllt. Detta kapitel kommer först att behandla vad läroplanen (Utbildningsdepartementet 1998) har för utgångspunkt, sedan de tre områdena ett efter ett kapitel avslutas med en redovisning av studiens förankring.

## *Läroplanen*

Förskolans uppdrag utifrån läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) vilar på ett sociokulturellt perspektiv och utvecklingspedagogik (Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson, 2000). Enligt Säljö (2000) betyder ett sociokulturellt perspektiv att lärandet sker i interaktion mellan individer och att man i ett sociokulturellt perspektiv intresserar sig för hur individ och grupp tillägnar sig och använder kognitiva resurser. Sociokultur innebär samspel och samarbete mellan individer där en person utvecklar sina grundläggande kognitiva färdigheter, det vill säga sin uppfattning om sig själv och andra personer, genom samspel. Det sociokulturella sammanhanget anses vara av stor vikt för en individs utveckling. Förskolans pedagogiska grundsyn formulerades i Barnstugeutredningen (Statens Offentliga Utredning 1972:26–27), enligt Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson (2009).

## *Läroplanens historia*

Ur ett historiskt perspektiv på begreppet lustfyllt lärande<sup>6</sup> i kan man utläsa att det har sin start i Barnstugeutredningen (SOU 1972:26–27). Denna var dock inte en läroplan eller någon offentlig riktlinje för förskolan, men var i rådgivande form. I barnstugeutredningen benämns lust att lära mycket sparsamt. Följande citat vill påvisa hur man skrev om ”barns lust att lära/.../i daghemmets miljö” (SOU 1972: 26-27).

Forskar man vidare bland nästkommande rådande dokument ”Pedagogiskt program för förskolan” (1987), används ordet lust mycket sparsamt. Några citat där begreppen lust och lustbetonad har påträffats i ”Pedagogiskt program för förskolan”.

Barnets egna initiativ, dess nyfikenhet och lust att utforska och pröva gränser gör det till en aktiv part i samspelet med omgivningen. (Pedagogiskt program för förskolan 1987, s. 21.)

Barnen måste dagligen ges tid att under lustbetonade former steg för steg få lära sig att själva klara av- och påklädning, att äta själva och klara sin personliga hygien. (Pedagogiskt program för förskolan 1987, s. 47.)

## *Rådande läroplan*

I förskolans läroplan kan man utläsa att lust att lära har förändrats till lustfyllt lärande, Utbildningsdepartementet (2010). Förskolan ska lägga grunden till ett livslångt lärande och vara rolig, stimulerande, trygg och utmanande med full av möjligheter för barnen. Tiden i förskolan bör vara en tid av lustfyllt lärande och utgångspunkten ska vara att ta vara på varje

---

<sup>6</sup> Lustfyllt lärande och lust att lära är likvärdiga uttryck i den här studien.

barns förmågor, lust och vilja att lära. Verksamheten ska ge goda förutsättningar för lärande, tron på den egna förmågan och bejaka barn som individer.

Här är två citat tagna ur förskolans läroplan, Lpfö 98, för att visa hur nära knuten läroplanen är till begreppen, lust, erfarenhet och lärande:

Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra grunden för den pedagogiska verksamheten. (Lpfö 98, s. 5) Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskap (Lpfö 98, s. 5).

Lpfö 98 visar genom sin text att lust och erfarenhet är viktiga begrepp att luta sig mot inom förskolan. Vidare sägs det:

I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem (Lpfö 98 s. 5).

Citaten visar på hur centralt det lustfyllda lärandet är och att man som pedagog således bör sträva efter att använda sig av ett lustfyllt lärande i sin pedagogiska verksamhet. I läroplanen står det inga metodanvisningar för hur pedagogernas arbete i förskolan skall läggas upp, utan det är upp till varje arbetslag att uppfylla Lpfö '98s kriterier om ett lustfyllt lärande. Det gäller att organisera verksamheten i samspel med vad barn finner som lustfyllt just för stunden och över tid. I den reviderade läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998/2010) framhålls att förskolan ska vara trygg, lärorik och rolig i ett lustfyllt lärande. De här begreppen ses i förskolans kontext som integrerade och ömsesidiga (Pramling Samuelsson, 2010). I den reviderade läroplanen (Utbildningsdepartementet -98) har förskolan fått ett förstärkt uppdrag, där verksamheten ska främja barnens process och kreativitet, och lärande ska ske på ett lekfullt och lustfyllt sätt. Vidare deklarerar lekens viktiga betydelse för barns lustfyllda lärande (Utbildningsdepartementet, 98/11). Läroplanens utgångspunkt i aktuella teorier är att samverkan och interaktioner är de som ligger till grund, där barn och omvärld inte kan skiljas åt och att man inte kan skilja på lek och lärande (Johansson och Pramling Samuelsson, 2006).

### *Lustfyllt lärande*

Den tidsenliga metaforen lustfyllt lärande verkar vara central i pedagogers resonemang i förskolan. Den här studien handlar om ett lustfyllt lärande, hur fenomenet tolkas av forskare och hur det synliggörs av pedagoger i en förskola.

Att definiera begreppet lustfyllt lärande/lust att lära går inte att göra på ett entydigt sätt. Dessa två begrepp för är oftast synonyma med varandra bland olika forskares studier och i pedagogisk litteratur. Enligt Gärdenfors (2010) är lustfyllt lärande en känsla man har inom sig eller att man är ärligt glad till att vilja lära sig och att det känns bra, vilket i sin förlängning ger positiv energi som påverkar det lustfyllda lärandet (Gärdenfors 2010, s. 21).

### *Några olika forskares skildring av begreppet*

Johansson & Pramling Samuelsson (2006) tar upp begreppet lustfyllt lärande i en betydelse i samband med barns lek och att lek är lärande och då blir det en lustfylld aktivitet eller något

som är leder till ett livslångt lärande. Barn finner en lust när de har självkontroll och en valmöjlighet över sin situation. Att barn lär ”här och nu” i förskolan verkar vara lustfyllt för dem, enligt författarna.

Detta metaforiska uttryck utnyttjas för att tala om något så abstrakt som roligt och glädjefullt. Innebörden kan vara att man förstår, ser ett sammanhang och att det känns meningsfullt och att det i sin förlängning stimulerar barn till deras livslånga lust att lära. Detta är en naturlig del i människans livsutvecklingspotential (Gärdenfors, 2010). Kullberg (2004, s. 31) förhåller sig till förklaringen om lust att lära som: ”Den som känner lust att lära har en inre positiv drivkraft och känner tillit till sin förmåga att på egen hand och tillsammans med andra söka ny kunskap, som är betydelsefull både för individens utveckling och för samhällets behov”. Både Gärdenfors och Kullberg påvisar att lusten kommer inifrån individen själv, men Kullberg poängterar dock att denna inre drivkraft även kan leda till att man tillsammans med andra kan söka ny kunskap och utvecklas.

Dahlberg Moss & Pence (2007) poängtera vikten av mångfald för det lustfyllda lärandet, där man skapar ett sammanhang som barn finner meningsfullt. Som pedagog ska man utmana lärandet, fördjupa och vidga kunskapsområdet och meningsfullheten som i sin förlängning gör lärandet lustfyllt. Författarna skriver att det är pedagogen som gör lärandet lustfyllt utifrån barns tidigare upplevelser, uppfattningar och erfarenheter. Om man tar fasta på det som barn tar upp och fångar deras intentioner blir lärandet lustfyllt. Pramling Samuelsson (2010) diskuterar huruvida man skulle kunna göra en skala för att utläsa hur roligt barn har det i det lustfyllda lärandet i förskolan. Det går enligt henne helt enkelt inte, utan man får förlita sig på att när man ser barn som är glada och har roligt blir förmodligen lärandet lustfyllt. Hon menar följaktligen att man uppfattar att barn har roligt och är glada. Pramling Samuelsson (2010) tar upp att barn ska ges möjligheter att tillsammans med varandra fantisera kring olika fenomen och uppleva dem tillsammans. Då uppstår en glädje. Författaren skriver att pedagoger som är aktiva, pratar och fantiserar tillsammans med barn ger dem ett lustfyllt lärande.

Skolverkets rapport (2006) beskriver att barn upplever ett lustfyllt lärande som en händelse då både kropp och själ har engagerats. Lustfyllt kan även beskrivas som ett tillfälle då de får en ”aha-upplevelse”, då de har förstått ett sammanhang i en meningsfull situation. Lusten beskrivs som en sinnlig glädje som involverar hela personens utveckling, både emotionellt, intellektuellt och socialt (Skolverket 2006, s. 8). Rapporten förklarar vidare att lusten kan vara en individuell upplevelse men också handla om en kollektiv interaktion som kan inträffa i förskolan när allt stämmer och personerna i gruppen skapar kunskap tillsammans.

### *Vad kan påverka det lustfyllda lärandet?*

Det finns många faktorer som påverkar ett lustfyllt lärande (Dahlberg Moss & Pence, 2007, Gärdenfors, 2010). Som nämnts ovan, har begreppet lustfyllt lärande en mångfasetterad tolkningsmöjlighet. Dess innebörd kan skilja sig från individ till individ men det som många är överens om är att det handlar om ett lustbetonat lärande där både kropp och själ involveras. Dock finns det enligt Kullberg, (2004) och Gärdenfors, (2010) helt klart skillnader i vilka situationer som för var och en upplevs som lustfyllda.

Några faktorer som kan påverka det lustfyllda lärandet är enligt Gärdenfors (2010, s. 183-193) att ha en självkontroll, valmöjligheter och motivation. Dessa tre begrepp är centrala i såväl lek som i lärande. Man kan dock inte med säkerhet veta att barn känner just lust i en specifik situation. När ett barn uttrycker ett lustfyllt lärande kan det handla om att barnet glömmer tid och rum och hamnar i ett flöde. I ett flöde är det innebörden i aktiviteten som är det centrala för barnet och barnet känner en lust, glädje och engagemang över det (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003, s 21).

### *Sociokulturellt perspektiv*

Ur det sociokulturella perspektivet är kunnandet om verkligheten och lekens fantasi relaterade till varandra, både för att barn och förskolans verksamhet ska kunna utvecklas och ge ett lustfyllt lärande (Vygotskij 1995).

### *Lek ur ett sociokulturellt perspektiv*

Vygotskij (1995), lägger stor vikt vid samspelet där mognad och lärande är sammankopplade och den språkliga utvecklingen, kommunikationen, glädjen i leken och påpekandet att barn utvecklas genom lek. Vygotskijs syn på kunskap var att den skapas i interaktioner med omvärlden. Detta kallas operativ kunskap. Vygotskij menar att barn genererar sin utvecklingszon, som enligt honom är den zon mellan det barnet redan kan och det barnet kan lära sig, genom upplevelser, erfarenheter, fantasi och kreativitet (Vygotskij, 1995, s. 15.). Leken skapar för barn en egen utvecklingszon och barn befinner sig ständigt i framkant på sin utveckling. Relationen mellan lek, utveckling och lärande är indirekt, enligt Vygotskij och det krävs fantasi för att förstå verkligheten runt barn. Lillemyr (1999), skriver att leken har en effektiv inverkan på lärandet även om man inte kan tolka resultatet direkt. Vygotskij (1995, s. 17.) betonade även fantasin som ett viktigt verktyg för barn eftersom den sågs som en viktig komponent i förståelsen av verkligheten. Här såg Vygotskij att erfarenheterna av upplevelser lade grunden till leken och därmed väckte fantasin. Även individernas känslor spelar in och genom att de finns med i fantasin skapas kreativitet. I en av sina teorier, menade Vygotskij (1995, kap.1.) att lärandet bör vara förenligt med barns utvecklingsnivå för att vara effektiv och då vara riktad mot kommande utveckling. Ett lärande som följer den redan givna utvecklingen blir lätt tråkig. Med Vygotskijs syn på lek och lärande krävs det ett verklighetsbaserande, nyanserade och varierande upplevelser i förskolan där lärandet planeras genom lek. Det fanns även, enligt Lillemyr (2002), kritiska röster mot Vygotskijs teorier. Dessa poängterade att man kan bli för ivrig att styra upp inför barns framtida utveckling, så att barn inte ges tid att få en förförståelse för den kunskap de redan har. I leken underkastar sig barn regler och intar den självvalda roll som leken kräver. Genom detta möter de en lustfylld utveckling (Welén, 2003, s. 30).

### *Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv*

Vygotskij (1995) talar om erfarenheter som basen till kreativt nytänkande eller lärande. Vygotskij anser, att kunskap inte *endast* konstrueras inom människan själv utan också *utanför*, i samspel med andra människor, vilket utgör grunden i sociokulturell teori. Författaren menar att lärandet sker i en social praktik. Kunskapen finns hos människan men

man utvecklas och tillägnar sig den i ett socialt samspel och får hjälp att tolka sin omvärld. Detta kallas ett kollektivt reflekterande. Dels genom att imitera varandra varpå man bearbetar kunskapen i tankar, dels i en praktik. Nästa steg, som också är det sista, blir en förvärvad kunskap (Säljö, 2000, s. 65-68). Dessa uppfattningar medför att sociala, kulturella och språkliga sammanhang blir mycket betydelsefulla i ett lärande. Vygotskij (1995) anser att barns lärande sker i en bestämd ordning efter ålder, men han påvisar även hur barn kan nå nästkommande utvecklingsstadium, genom att någon som tidigare erövat kunskap, bistår och instruerar för att de ska nå vidare. Det är följaktligen intervallen i förhållande till det som barnet till synes redan vet och presterar självständigt, och det nästkommande steget i utvecklingen som är den ”zon”, där vägledning kan bli fruktbar (Vygotskij, 1999). Författaren skriver att handledning således blir mest lyckad om den föregår utvecklingen och lyckas förena erfarenheter med vad som kan vara möjligt att lära sig. På så sätt blir barns handledning en skjuts framåt i deras tänkande som möjliggör för barn att utveckla sin förståelse inom ett sammanhang. En instruktion som visas och förklaras av en pedagog eller ett annat barn, skulle i lekens sammanhang också kunna vara en förtydligande vägledning. Pedagogens funktion blir att överbrygga det glapp som finns mellan ett mer vardagligt användande av ett begrepp eller händelse till en mer abstrakt förståelse av begreppet eller händelsen. Genom att imitera varandra eller händelsen varpå man bearbetar kunskapen i tankar och i en praktik Säljö (2000, s. 65-68). Enligt Vygotskij är lärandet situerat vilket innebär att man lär här och nu i ett samspel med andra. Inom det sociokulturella perspektivet är det angeläget att lära av individer som kan mer än en själv, för att komma vidare i sin utveckling.

Utifrån det sociokulturella perspektivet, där språket fungerar som en bas för lärandet om oss själva och om vår omvärld, poängteras betydelsen av interaktion (Vygotskij 1999). Genom att i kulturella omgivningar samspela, får vi del av kunskaper som är utvecklade med hjälp av tidigare generationers insikter (Vygotskij, 1995). Därtill, menar Säljö (2000), att kommunikationen i sig genererar redskap och möjligheter i form av såväl intellektuell som praktisk kunskap, något som kan bli användbart i framtida utmaningar för att skapa struktur i verkligheten. Språk och kommunikation är enligt Vygotskij nyckeln till lärandet i en social praktik.

## *Lek*

I Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet 1998), Lpfö 98, lyfts leken<sup>7</sup> fram och där beskrivs att barn i leken får en potentiell möjlighet att stimulera sin fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande. Likaså stimuleras barns tänkande och förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjlighet att formulera och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter på ett lustfyllt sätt (Utbildningsdepartementet, 2006).

---

<sup>7</sup> Enligt Nationalencyklopedin: ”Verksamhet som sker 'som om' låtsatsverksamhet. Lek förekommer både bland människor, särskilt barn, och bland högre stående djur. Det står även att leken utmärks av hängivelse, självförlömmelse och harmoni mellan de lekande. När harmonin bryts, så bryts leken för diskussion och uppgörelser de lekande emellan”.

Att lek är barns främsta och roligaste aktivitet torde alla vara överens om. Fenomenet lek har funnits ibland oss människor sedan tidernas begynnelse (Welén 2003). Basen till den oändliga mängd lekteorier som presenterats under åren lades fram redan av Platon (427-347 f Kr) när han formulerade att leken måste vara grunden i all utbildning, eftersom människan under lustfyllda och lekfulla förhållande lär sig effektivare än under olust och tvång (Welén, 2003). Lek och lärande är oskiljaktiga i barns värld och därför borde det också vara det i pedagogik för barn i tidigare åldrar enligt Johansson & Pramling Samuelsson (2006). Även i förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet 1998) betonas att leken är viktig för barns utveckling och lärande och det hävdas att ett medvetet bruk av leken ska prägla verksamheten och det lustfyllda lärandet. Flertalet lekteorier har grundläggande intresse för lek i förhållande till barns olika utvecklingsstadier, men i moderna teorier fokuseras leken i förhållande till social och kulturell kontext (Welén 2003.s.24).

### *Vad är lek?*

Definitionen på vad som är lek är inte självklar men anses vara något som sker på låtsas, en ”som om” -aktivitet. Lek har uppfattats på olika sätt i olika tider och kulturer (Lillemyr 1999).

Lekforskaren Knutsdotter Olofssons (2003) definition av lek framhåller att leken är på skoj. Lek äger rum för nöjes skull. Lek är alltid frivillig och spontan och den äger rum på barnens arena. Författaren anser att lusten att vilja leka kommer inifrån barnet och att leken existerar i en värld inte helt oberoende av verkligheten. Enligt Knutsdotter Olofsson (2003) är lek ett mycket komplex fenomen och hon lyfter fram teoretikern George Bateson. Bateson menar att barn förmedlar att det är en lek till varandra genom en metakommunikativ signal. Den här kommunikationen sätter regler och utvecklar leken för barn. Barn speglar ofta händelser i livet i sin lek då de härmar vuxnas beteende och handlingar. Det är genom den vuxne som barn lär sig vad definitionen på lek är, genom att den vuxne tidigt i barns liv lär barn leksignalen. Denna leksignal som kommer till uttryck i tal- och kroppsspråk blir en tyst uppgörelse när barn leker med varandra och blir då en del av den sociala världen (Knutsdotter Olofsson, 2003, s.18-20).

Lek är ett begrepp som enligt Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, (2003) är komplicerat att definiera. Svårigheten ligger i att se en sammanvävd kontext som ger definition av en innebörd, då leken är en variation av innebörder där delarna tillsammans utgör helheten i ett sammanhang. Författarna skriver om leken som från början handlade om att utforska världen som en del bland andra delar i lärandet. I leken undersöker barnet nya saker och anpassar detta till det som det redan vet, vilket innebär ny kunskap för barnet. Således blir lekprocessen en del av lärandet. Leken är ett eget fenomen, dock med många ansikten, och anses av pedagoger vara en resurs för att nå resultat i lärandet.

Lek beskrivs enligt Knutsdotter Olofsson, (2003, s. 21) som lustfylld, frivillig, spontan och symbolisk. Författaren anser att lek i den ena stunden betyder något, för att i nästa stund kunna innebära något helt annat. Med andra ord är leken både motsägelsefull och lustfylld. Lek är både på riktigt och på låtsas. Den är på riktigt innanför lekramen men på låtsas sedd utifrån. Leken är det som upptar det mesta av barnets tid, och är precis som författaren skriver: fantasi ingår i en del i leken.

Barnen går in i leken med inlevelse och då har inget annat någon betydelse. Leken är inte beroende av att prestera något resultat. Intentionen för lek måste vara att det är roligt och att alla deltar i leken självmant. Känner barnen att de måste delta blir leken till ett arbete, men författaren skriver också att barn självmant kan göra arbetet till lek. Leken är både kroppsligt och själsligt viktig för människan och det lustfyllda lärandet. Knutsson Olofsson (2003) använder även begreppet kommunikation som definition av leken. Författaren anser att lek är en kommunikativ och social förmåga som ingår i barns livsvärld. Lillemyr (1999) anser att upplevelsen är lekens väsentligaste kännetecken och framhåller att den är central för både lek och lärande. Lillemyr ser upplevelsen som ett samband mellan lek och lärande och anser att den är basen till olika typer av erfarenheter. Idag tar vi leken på större allvar anser Lillemyr (1999). Leken har ett eget värde och det sker ett viktigt lärande i leken. Barns lek resulterar även i social fostran framförallt i rollekar där barnen intar en annan roll. Det medför en förståelse och empati för andra människor och en förmåga att våga ta kontakt.

De första sex åren är barns upplevelser och bemötande avgörande för deras kommande lärande, utveckling och motivation (Gärdenfors, 2010). Leken bör därför vara en del i helhetssynen på lärandet och Gärdenfors påtalar att kvalitén i lek, lärande och motivation är en del av upplevelsen. Men det tydligaste kännetecknet för lek är, enligt Gärdenfors (2010), att den inte enkelt går att förklara men att den är viktig för barn.

Synen på lek och dess betydelse för lärande har varierat under olika tidsperioder menar Welén (2003). Detta grundar sig i olika tidsepokers värderingar och perspektiv på barn och dess fostran. Fokus på lek har ökat, förmodligen som en reaktion på att den formella undervisningen kryper allt längre ner i åldrarna (Skolverket 2000, 2001, Welén 2003.). Därtill har synen på lek förändrats över tid och synsättet är en återspeglning av tidens samhällsvärderingar. Lek har under slutet av föregående århundradet mer eller mindre framhållits som något positivt och oerhört viktigt för barns utveckling (Welén, 2003. s. 3).

Johansson & Pramling Samuelsson (2003) skriver att lek som en metod inte alltid har uppfattats som viktig inom förskoleverksamheten. I förskolan har det länge funnits ett motstånd mot en mer utbredd lekpedagogik och en rädsla för att pedagoger är med i leken och dominerar den. Pedagogens ansvar i barns lek har varit att ”stödja men inte störa” (a.a. 2003). Samtidigt som lek stått för frihet utan inblandning av pedagoger, har det medfört att pedagogerna inte engagerat sig och varit delaktiga i barns värld (Johansson och Pramling Samuelsson 2003). Welén (2003, s. 35) citerar Åm, (1993): ”En del vuxna betraktade barnens lek som något självfallet och trivialt och som mindre betydelsefullt än de mer vuxenstyrda aktiviteterna” (1993, s. 7). Welén (2003) skriver att Åm anser att det finns en variation kring pedagogers attityder av barns lek. Enligt Welén (2003, s. 35) börjar detta tankesätt att försvinna och man upptäcker fördelarna med att pedagogen är delaktig och tillsammans leker med barnen. Utifrån detta börjar leken framhållas som en viktig del i barns lärandeprocess och en medveten användning antas främja utveckling och lärande (a.a.). Mycket av nutidens forskning om lek pekar mot att det finns en potential att förbättra kvalitén i förskolan genom att utnyttja leken som ett pedagogiskt verktyg (Welén 2003).

### *Lekens förutsättningar*

En förutsättning för lek är att barn är trygga och inte behöver bevaka sin position, att de har kontroll och kan ge sig hän i leken, skriver Knutsdotter Olofsson, (2010, s.78.) Frihet från krav på prestationer i leken är oerhört väsentligt för ”självförglömmelsen”. Dessutom kräver leken en viss ostördhet. Emellertid är inte miljön påtagligt viktig, barn leker var som helst, enligt Knutsdotter Olofsson (2003). I förskolegruppen är det däremot viktigt att pedagoger ansvarar för att se till att barn får leka ostört.

Knutsdotter Olofsson, (2003), menar att ju mer man leker desto kompetentare ”lekare” blir man. Det är de äldre barnen och pedagogerna som lär de yngre barnen att leka, att uppfatta leksignaler och att hjälpa de yngre barnen med att förstå lekspråkets koder. Därför är det viktigt att det ingår i förskolans verksamhet att man leker med barnen och att det verkligen prioriteras. Författaren framhåller tre principer: tid för lek, leken får inte störas och att pedagoger deltar i leken.

### *Lekens ram och sociala lekregler*

Leken har en tydlig början och ett tydligt slut. Därmed är den inramad så att barn kan gå in och ut i leken som de vill. Inom leken gäller lekens regler, enligt Knutsdotter Olofsson i (Jensen & Harvard 2010, s. 76) och utanför gäller de verkliga reglerna. Att förstå när leken är slut är en viktig kunskap. Viktigt är också att man kan pröva och träna på allt som man kanske inte har en chans till i vardagslivet. I leken är allt möjligt och allt är tillåtet, skriver Knutsdotter Olofsson (Jensen & Harvard 2010, s. 76). För att leken ska fungera måste barnen upprätthålla tre sociala regler, enligt Garvey (2010, s. 76). Dessa är samförstånd, ömsesidighet och turtagande.

### *Sammanfattning.*

Samtliga författarna ovan är överens om att det är svårt att definiera vad lek är men de anser att kopplingen till lärandet är självklar liksom att den sker i ett samspel. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) tar upp att svårigheten ligger i att se en sammanvävd kontext som ger definition av en innebörd, då leken är en variation av innebörder där delarna tillsammans utgör helheten i ett sammanhang. Författarna skriver om leken som från början handlade om att utforska världen som en del bland andra delar till lärandet. I leken undersöker barnet nya saker och anpassar detta till det som de redan vet, vilket innebär ny kunskap för barnet. Således blir lekprocessen en del av lärandet. Leken är ett eget fenomen, dock med många ansikten, och anses av pedagoger vara en resurs att nå resultat i lärandet. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) framställer lek som ett fantiserat framförande utan koncept, där leken skapas i samspel med andra, där och då. Knutsson Olofsson (2003) skriver om upplevelsen som ett viktigt utmärkande särdrag, men menar att dess tydligaste kännetecken är att den inte enkelt går att förklara. Lekaktiviteter fungerar utmärkt i ett lärandesammanhang och flera författare visar på lekens betydelse i ett lärande, det livslånga lärandet. Dessutom ger det barn en social kompetens, enligt Knutsdotter Olofsson (2002). Samtidigt ska barnen få stimulans och ges möjlighet att få uppleva leken som lustfylld eftersom den är en naturlig del i pedagogiken.

## *Lärandet i förskolan*

Många forskare och filosofer har med utgångspunkt i olika perspektiv försökt förklara hur människor går till väga för att lära sig och på vilka sätt en pedagog bäst kan stödja lärandet (jämför med till exempel Marton & Booth, 2000; Säljö, 2000). Kunskap och lärande har sin grund i den sociala och kulturella verklighet i vilken barn ingår, i de relationer och de erfarenheter som varje barn möter. Barns lärande sker med hela kroppen och är såväl socialt som kulturellt till sin natur, enligt Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009). I följande avsnitt kommer att redovisas ett urval av referenser inom fältet som är av intresse för denna studie.

### *Förskolan, en plats för barns lärande*

Förskolan, en arena för barns åtskilliga vardagliga samspelsmöten och lärande, har kommit att framhållas av ett flertal nutida forskare (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson 2009). Författarna ”tog” utgångspunkt i internationellt utförda undersökningar som visat att barns lärande är beroende av att förskolan håller hög kvalitet. Författarna genomförde därefter en likartad studie i förskolor i Sverige, där liknande resultat framkom. De kunde även påvisa en trend där dagens förskoleverksamhet riskerar att bli allt för individualiserad, ämnesorienterad, bedömande och dessutom att bli ”skolifierad” (Sheridan, et al., 2009, s.261). Utgångspunkten i barns intressen och funderingar behöver enligt författarna ytterligare lyftas fram och behållas för att förskolan ska kunna behålla sin roll som barns egen lärandeplats. Där pedagogisk kvalitet utformas i interaktionen mellan pedagoger och barn och mellan barn. När samspelen är av hög kvalitet tar pedagogen medvetet tillvara barns erfarenheter och använder aktuella händelser, för att på ett naturligt sätt försätta barn i situationer där de får tänka, reflektera och lösa problem (Sheridan & Pramling Samuelsson 2009). Utmärkande drag för hög kvalitet är att pedagogerna använder både material och sig själva som resurser för att skapa en miljö i vilken barn ges möjligheter till utveckling och lärande i riktning mot läroplansmålen (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009, s. 18.).

Förskoleverksamheten blir en möjlighet att gemensamt med andra barn och pedagoger, fundera, samtala och agera i vardagliga situationer och möta de fenomen och erfarenheter som där uppstår, exempelvis under en lek. Här finns en risk att pedagoger inte läser hela barns kropp som ett språkligt uttryck, vilket kan göra att de ger handlingar en mer slumpmässig, imitativ eller enbart reproduktiv funktion (Säljö, 2000). Ett samspel kan även erbjuda barn kulturella resurser i form av fysiska verktyg och saker, så kallade artefakter (Säljö, 2000). Dessa kan dels bli barns egna redskap i lek- och lärandesituationer och dels användas som medvetna lärarstrategier för att guida, hjälpa, utmana och stötta barnen i deras lärande. Pedagogernas medvetenhet blir återigen en viktig faktor, men vi behöver påminnas om att även barns egna och ibland även verbalt ordlösa samspel i hög grad bör uppmärksammas och erkännas som ett fullvärdigt lärande.

Säljö påstår att ett krav för lärande är att varje människa är aktiv i sitt lärande och kanske till och med är beredd att kämpa för att lära sig. Enligt Säljö (2000, s. 26) ska kunskap ses som knuten till ”argumentation och handling i sociala kontexter, och som aktiva försök att se, förstå och hantera världen på ett visst sätt”. Illeris, (2007) uttrycker sig på ett liknande sätt

då han hävdar, att *hur* människan ser världen utgör grunden för kunskap och att världen består av uppfattningsbara sammanhang, som vi behöver definiera och konstruera tillsammans för att de ska bli meningsfulla för oss. Alla begrepp ger ett meningsfullt sammanhang, men det är individen själv som måste upptäcka och tolka budskapet.

### *Pedagogers roll för barns lärande*

Här skall först ges en historisk tillbakablick på vad som påverkat pedagogens roll i förskolan, samt några olika teorier om hur barns lärande har påverkat förskoleverksamheten. Som Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) tar upp har synen på barns lärande och utveckling genom tiderna varierat och påverkat den pedagogik som använts i förskoleverksamheten. Den behavioristiska synen var att ”ju” mer barn lärde sig desto mer utvecklades de. I denna ideologi gällde att om man bara lärde ut på rätt sätt så lärde sig barn. Barns lärande togs här för givet. Utifrån ovannämnda teori blev utgångspunkten för utvecklingsteorierna. I denna uppfattning inväntade pedagogerna barnen och formade förutsättningar för lärande på den nivå som barn befinner sig utvecklingsmässigt. Barns mognad utgjorde en gräns för vad det lärde sig och deras utveckling grundades på biologiska förutsättningar enligt denna teori. Ytterligare ett paradigme medförde att inläring kunde påverka utvecklingen och att lärande var utveckling. Här var det olika erfarenheter som påverkade hur och vad barn lärde sig. Kunskaperna barnet lär sig utvecklas enligt i samspel med andra individer, genom kommunikation, lekar, utforskande, skapande, iakttagande, jämförande, experimenterande och att urskilja och reflektera. Denna syn på barn reflekteras i Lpfö 98, (Utbildningsdepartementet 1998) där barns lärande beskrivs som att ”verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper och kunskap finns i mötet med andra individer och omvärlden”.

Ett samspel mellan berörda individer i ett lärande visar att samspel, och den interaktion med barnen som pedagoger driver, är beroende av pedagogernas intentioner och huruvida lek eller lärande är i förgrunden, alternativt i bakgrunden, för lärarnas meningsskapande (Johansson & Pramling Samuelsson 2006). Samspelet är för övrigt relaterade till pedagogers öppenhet för – respektive bundenhet till – lekens och lärandets form, innehåll och de erfarenheter av kreativitet, fantasi och kontroll som möjliggörs. I de fall då lärandets form och innehåll är i förgrunden för pedagogerna, verkar de lekfulla inslagen vara underordnade lärandet. Leken fungerar då som ett verktyg, som en metod för lärandet och ger begränsat utrymme för de specifika erfarenheterna. Samspel mellan pedagoger och barn bör handla om att pedagoger tillåter barn ha kontroll, upptäckta och fantasera som kan föra dem bortom här och nu. Pedagogers intentioner är då att skapa samspel som möjliggör möten mellan lek och lärande. Interaktionen för pedagogerna går ut på att de främjar barns lek och lärande och uppmuntrar deras möjligheter till initiativ. Pedagogernas uppgift är att följa, stödja och uppmuntra barns lek (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s. 58). Då lekens form, samspelet och innehåll bildar mönster för pedagogerna blir lärandet ofta underordnat, och sker mot bakgrund av leken. Situationer som startar med fokus på antingen lekens eller lärandets former kan emellertid förändras och öppna upp för en interaktion mellan lek och lärande. Slutligen, i situationer där både lek och lärande är framträdande, för pedagoger kan de ges likvärdiga villkor och omväxlande berika varandra i ett samspel och lärande.

Förutsättningarna för dessa förändringar och möten mellan lek och lärande, i ett samspel, tycks ha att göra med i vilket avseende som barns intentioner visar sig för pedagogerna, men även deras öppenhet för kreativitet, fantasi och barns kontroll.

### *Lärandets handling*

Barn lär på oändligt många olika sätt, genom att observera, imitera, lyssna, delta i något, experimentera, kommunicera, urskilja, eller liknande (Johansson & Pramling Samuelsson 2006, s. 24). Om man utgår från barns perspektiv så är världen varken indelad i olika ämnen eller andra fenomen, utan är en helhet i vilken barn agerar och är nyfikna på hur lek och lärande kan föras samman. Avsikten är att påverka barn mot ett visst mål (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, kap. 17). Efterhand urskiljer barnet olika aspekter och dimensioner, för att sedan åter utveckla en ny och mer integrerad förståelse, vilket är starten på deras läroprocess (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, kap. 17).

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) anser att barn behöver uppleva en variation för att kunna utveckla ny kunskap, se mer komplexa saker och se ett sammanhang, se särdrag i samspel och upptäcka mönster och kommunicera med andra människor. Varje barn i förskolan skall ges möjlighet att tillvarata och utveckla sina kunskaper och förmågor tillsammans med vuxna och andra barn. Barn måste vara intresserade och engagera sig i det de gör för att lära sig och kunna reflektera över det.

### *Sammanfattning*

Förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande och det ska vara lustfyllt och verksamheten ska främja leken. Lek och lärande är oskiljbara i barns värld och bör därför vara det i det pedagogiska arbetet med barn på förskolan, eftersom barn från födseln är lekande lärande små individer som är riktade mot sin omvärld för att pröva, söka och gestalta en förståelse och en färdighet i denna värld. Förskolan har fått ett nytt uppdrag och detta medför också ett nytt sätt, för pedagogerna, att se på kunskap där lek och lärande måste bilda en helhet. Beskyddandet av barnet som ”natur” i likhet med värnandet om en helhetssyn är en pedagogisk grundsyn som format förskolan. Ända sedan Platons tid uppmärksammade man lekens betydelse för barn. På den tiden såg man inte lek som bara barn gjorde utan alla individer lekte. Lek förmodades medverka till barns lärande och sättet att förstå sin miljö och omvärld. Vår nutida pedagogiska syn på lekens betydelse framgår av läroplanen, vilken hävdar att man ska använda leken medvetet för att uppmuntra barns lärande, utveckling och ta vara på barns förmågor.

Relationen till barns lärande tycks vara komplex. Så länge lärande sker mer eller mindre automatiskt, på barns egna initiativ och/eller som en följdverkan av exempelvis leken, är det accepterat som läroprocess samt att lärandet sker i ett samspel med andra individer. Idag betonas ofta lust och engagemang både som villkor för lärande och som lärandets sammanfattning. Man antar att barn lär sig bäst när de involveras i något som upptar deras engagemang och ”världen runt omkring upphör”. Barn är då koncentrerade på något som de vill lösa eller veta mer om. Med denna definition blir också lekens värld en källa till lärande (Knutdotter Olofsson 2003).

## Teoretisk ram

Denna studie utgår utifrån ett i vid mening sociokulturellt teoretiskt perspektiv och i det avseendet stöder den sig främst på företrädare som (Pramling Samuelsson, Klein och Säljö). De flesta av förespråkarna för sociokulturella perspektiv i deras olika former faller tillbaka på delar av de teorier som framfördes av Lev Vygotskij under hans korta men inflytelserika karriär under förra seklets första del. Utgångspunkten tas då framför allt i hans teorier om samspel i barns lek och om att lärandet äger rum på ett interpersonellt<sup>8</sup> plan innan barn gör det till sitt eget lärande.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där leken fungerar som grund i lärandet, betonas betydelsen av interaktion (Vygotskij, 1995, Säljö, 2000, Pramling Samuelsson, 2009). Författarna beskriver barns samspel som ett komplext fenomen. Barn samspelar på likvärdiga villkor samtidigt som sammanhangen ofta förändras och deltagare byts ut. Det finns inte ett absolut rätt eller fel i barns lekvärldar och i deras lärande. Genom att i kulturella kontexter samspela får barn del av kunskaper och erfarenheter. De får också en förförståelse som är utvecklad med hjälp av tidigare generationers insikter (Vygotskij, 1995). Klein (1989), Pramling Samuelsson (1999) hävdar i likhet med Säljö och Vygotskij att själva deltagandet i sociala sammanhang innebär medverkan i en kommunikativ samspelsprocess som *i sig* är lärande. Således ger själva deltagandet betydelse av att *vara* lärande och att alla som ingår i gruppgemenskapen ska ses som fullvärdiga och bidragande deltagare. Klein och Pramling Samuelsson påpekar att den vägledning som erbjuds via alla tillgängliga, där pedagogen är medlekare, resurser i en gruppgemenskap förbereder barn på kommande situationer, både när det gäller sociala händelser eller ett gemensamt vardagslärande. Barn kan på detta sätt även bearbeta det som har hänt och därigenom få hjälp att möta kommande händelser. Klein beskriver processen barn genomgår i en social lärandekontext utifrån fem kriterier. De fem kriterierna kan användas för att analysera en aktivitet eller ett samspel och dessa finner jag vara ett adekvat analyseringsredskap för mitt vidkommande.

Det första<sup>9</sup> kriteriet innebär att utvidga upplevelsen, enligt Klein, att gå utöver ”här och nu”. Pedagogen expanderar upplevelsen och sätter in den i ett större sammanhang och visar på samband, men inte minst ställer pedagogen frågor som gör att barn själva reflekterar och ser samband. I min analys används motivation och fokuseras på hur pedagogen motiverar barnen till utvidgning av leken och samspelet.

Det andra<sup>10</sup> kriteriet innebär att man som vuxen och barn riktar sin uppmärksamhet mot samma fenomen, man samspelar om samma sak. Barnet och pedagogen har gemensamt fokus under samspelet i leken. I mitt analysarbete har jag haft fokus på hur ömsesidigheten har påverkat och funnits med i leken.

Det tredje<sup>11</sup> kriteriet innebär att barn får bekräftelse, verbalt och icke-verbalt av pedagoger. Barn måste få bli sedda och uppskattade som kompetenta individer och det är pedagogens ansvar att skapa situationer som medför att barn har en chans att lyckas. Men för att kunna utvecklas behöver pedagogen också sätta ord på varför barn lyckas.

---

<sup>8</sup> Som har att göra med samspelet mellan människor.

<sup>9</sup> Motivationen.

<sup>10</sup> Ömsesidighet.

<sup>11</sup> Uppmuntran.

Syftet med att kategorisera resultatet är att det ska bli lättare för läsaren att få en överblick av episoder av det lustfyllda lärandet. Analysmodellen är inte ett sätt att säga att leksekvenser är eller inte är exempel på ett lustfyllt lärande, utan istället ett sätt att få perspektiv på det man ser och hör som observatör.

När barn leker uppfattar de den andres perspektiv vilket ger möjlighet för de att efter hand förstå den andres perspektiv och handling. I leken lär barn av varandra, där lärande även utmanas av barns olikheter i ålder, erfarenheter och förförståelse. Det ger också möjlighet för barn att pröva, utvidga och förändra sina lekvärldar. I lekens samspel utvecklas lärandet hos barn så att de kan tillägna sig det i ett socialt samspel. Därmed får de hjälp att tolka sin omvärld, ett kollektivt reflekterande. Genom att imitera varandra, får de en förståelse för varandra och olika händelser, varpå man bearbetar kunskapen i tankar samt i en praktik och i och med detta får barn en förförståelse. Det sista steget blir en förvärvad kunskap (Säljö, 2000, s. 65-68). Dessa uppfattningar medför att sociala, kulturella och språkliga sammanhang blir mycket betydelsefulla i ett lärande. Säljö påpekar att i samspelets kulturella metafor där olika resurser i form av fysiska redskap och ting, i leken, så kallade artefakter. Lekens ting och betydelse talar naturligtvis inte i en bokstavlig mening, men den ses ändå kommunicera ett budskap till barn som tillåter dem att börja tyda, strukturera och jämföra med deras tidigare erfarenheter. Barns lek ses enligt Pramling Samuelsson, (2010) som en lärande situation. Leken är ett eget fenomen, dock med många ansikten, och anses av pedagoger vara en resurs för att nå resultat i lärandet, enligt Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003). Lek framställs som ett fantiserat framförande utan koncept och skapas i samspel med andra, där och då. Lek beskrivs något som lustfyllt, frivilligt, spontant och symboliskt enligt Knutsdotter Olofsson, (2003, s. 21). Författaren anser att lek i den ena stunden betyder något, för att i nästa stund kunna innebära något helt annat. Med andra ord är leken både motsägelsefull och lustfylld. Lek är både på riktigt och på låtsas.

Ett annat antagande som studien vilar på är Säljö's (2000) grundläggande idé om ett krav för lärande är att varje människa är aktiv i sitt lärande och kanske till och med är beredd att kämpa för att lära sig. Barn är naturligt aktiva i sin lek som i sin förlängning ger ett lärande. Enligt Säljö (2000, s. 26) ska kunskap ses som knuten till "argumentation och handling i sociala kontexter, och som aktiva försöka att se, förstå och hantera världen på ett visst sätt". Säljö påstår att det inte är säkert att alla som deltar i ett specifikt sammanhang lär sig exakt samma sak, utan vad vi lär oss bestäms både av hur vi uppfattar situationen och av situationen som sådan. Ytterligare påvisar Säljö att kunskap inte kan ses som en objektiv avbild av verkligheten i egenskap av något som människan lätt kan överta och den motsäger att det skulle finnas fast kunskap som människan ska "lära in".

## *METOD*

I detta kapitel kommer studiens metodval att redovisas genom beskrivningar av den fenomenografiska ansatsen. Studiens praktiska genomförande kommer också att redovisas och dess anspråk på trovärdighet.

### *Fenomenografisk teori*

Fenomenografi är en etablerad kvalitativt inriktad forskningsmetod som utvecklats av Ference Marton, professor vid Göteborgs universitet. Han har använt sig av en fenomenografisk ansats i sin bok *Om lärandet*. Utmärkande för fenomenografin som metod är att den syftar till att beskriva väsensskilda tolkningar på ett djup och i detalj om ett fenomen, där ett objekt kan vara både abstrakt och fysiskt. Denna ansats har använts främst inom pedagogiken. I en fenomenografisk teori lyfts många perspektiv fram som viktiga fragment i lärande och utvecklande av kunskaper. Inom fenomenografin undersöker forskaren andra individers erfarenheter genom att reflektera över just dessa. Det innebär att man intar motpartens plats, försöker se fenomenet och situationen med dennes ögon, uppleva individens erfarenhet i dennes ställe (Marton & Booth, 2000, s. 146). Syftet är att försöka observera en hypotetisk spännvid över individens förståelse av företeelser. Studien har ett fenomenografiskt angreppssätt, vilket innebär att fokus ligger på vad och hur fenomenet, lustfyllt lärande, använts av pedagoger i barns lek på förskolan.

### *Fenomenografisk forskningsansats*

Inom den fenomenografiska forskningen vill forskare öka kunskapen om, samt skildra olika sätt att lära, som en förutsättning för att bättre förstå och utveckla barns lärande. Konsekvenser av fenomenografisk forskning berör undervisningens<sup>12</sup> och lärandets kärna. Fenomenografin handlar om beskrivningar av hur individer uppfattar och förstår sin omvärld. Ett kännetecken för fenomenografiska ansatser är att individens relation till sin omvärld ses som icke-dualistisk. Det innebär att det vi upplever är beroende av såväl den som erfar, alltså individen, som det erfarna objektet. Ett relationellt förhållande råder. Ett annat kännetecken är att de beskrivningar som oftast utgör resultatet av en sådan studie är av "första ordningens" perspektiv. Det innebär att det är respondenternas uppfattning av fenomenet eller situationen som är av intresse (Uljen 1998, s 122-129).

Marton och Booth (2000, s. 145-150) beskriver att studier som har en utgångspunkt i en fenomenografisk ansats har gemensamt att de alla fokuserar på variationen i sätt att få kännedom om föremål och företeelser, samt att det är ett mänskligt erfarenhet som är forskningsobjektet. Den fenomenografiska forskningens grund är ett sätt att erfara någonting och forskningens objekt är variationen i sätt att erfara fenomenet. I fenomenografiska studier kan olika termer användas som är synonyma med "sätt att erfara". Det kan vara "tolkningar", "sätt att förstå", "sätt att begripa" eller "en förförståelse". Vad som upplevs och hur detta erfars samt på vilka sätt ett fenomen erfars är kärnan inom fenomenografin. I tidigare forskning om lärandets grunder tog man fasta på vad det är som lärs, i övertygelsen om att det

---

<sup>12</sup> Barns hela vistelsetid på förskolan.

generella kan bara avslöjas genom det specifika. Fenomenografi koncentrerar sig på beskrivningar av individers uppfattningar av fenomen i omgivningen, omvärlden, och inte på hur det egentligen är. Ett viktigt begrepp inom fenomenografin, uppfattning av något inte uppfattningen om något, det vill säga hur man erfar en företeelse. Eftersom det inte är intressant att veta vem och hur många som har en uppfattning av något, utan att det är uppfattningens innehåll som är intressant. Individer uppfattar och förstår fenomen olika och det kan förklaras genom att alla har olika erfarenheter beroende på att de har olika relationer till omvärlden. Av sina erfarenheter och uppfattningar gör individen sedan olika analyser och får därför olika kunskap om fenomen (Alexandersson 1994, s. 111-138). Syftet med fenomenografiska studier är att försöka observera och beskriva en bredd och variationer över mänsklig förståelse av fenomen (a.a, s. 119). Fenomenografin betonar tänkandet, lärandet, kunskapsbildningen och språkutvecklingen som en förändring av relationen mellan individen och omvärlden. Därför är fenomenografin kritisk till andra teorier som generaliserar inläring och människors uppfattningar. Fenomenografin anser att lärande sker när individens relation till omvärlden förändras, och det är denna förändring som är lärande enligt Marton och Booth (2000) samt Säljö (2000). Fenomenografin fokuserar på att beskriva kvalitativa skillnader i vad olika individer uppfattar och upplever.

I en fenomenografisk studie begränsar forskaren från början det fenomen som är centralt i dennes studie och samtidigt är forskaren instrumentet och resultatet är beroende av forskarens förmåga och kompetens. Den mänskliga faktorn är både en styrka men också en väsentlig svaghet under undersökningens gång, då forskaren har ett ansvar för att betrakta fenomenet, att urskilja dess struktur mot bakgrund av vilka situationer det kan upplevas i, att separera dess framträdande drag, att se på det med andras ögon och fortfarande vara öppen för en vidare utveckling. Därför är det av vikt att man som forskare intar motpartens plats för att få ta del av andra individers erfarenheter genom att reflektera över dessa. Och forskaren måste medvetet ta ett steg tillbaka från sitt egen uppfattning av fenomenet och bara använda det för att belysa andras sätt att prata om det, hantera, erfar och förstå det. Det är variationen i individens sätt att uppleva fenomen i sin omvärld som är av högsta intresse i en fenomenografisk studie, och fenomenografen strävar efter att beskriva den variationen.

### *Studiens genomförande*

Under denna rubrik kommer studiens genomförande att beskrivas, under ett antal underrubriker som belyser förskolans miljö, medverkande, information och samtycke, etiska ställningstaganden, dataproduktion, observation, transkribering, trovärdighet och giltighet samt analysförfarande.. Eftersom avsikten med studien är att granska hur pedagoger använder leken som ett pedagogiskt verktyg i det lustfyllda lärandet och försöka beskriva hur pedagogerna på olika sätt gestaltat det har jag använt mig av observationer som redskap.

### *Förskolans miljö*

#### *Avdelningen*

Förskolan är byggd i början av 1990-talet. Lokalerna är utformade enligt traditionell förskolemodell med en tambur som är i två delar, med tillhörande tvätt- och skötrum samt

toalett, ett större allrum och tre mindre rum. Från tamburen kommer man också till en lekhall som delas med förskolans andra avdelningar.

När man kommer in i det stora allrummet, där barnen äter står två matbord centralt i rummet. Det finns en bokhylla utifrån den ena väggen med spel och pussel och i ena hörnet har personalen ett litet telefonbord och i ett annat hörn står barnens dator. Bredvid allrummet ligger ett målarrum. Här står också ett matbord som även används när man målar eller pysslar. I målarrummet står backar med olika utklädningsaker och några stubbar som barnen kan spika på. På andra sidan allrummet ligger ett lekrum där också de yngre barnen sover middag. Här finns bland annat, ett så kallat indiantält och ett lekkök. Intill ligger det andra lekrummet. Detta är ett något mindre rum som saknar vägg mot allrummet men som kan stängas till med en skjutdörr. I detta rum förekommer det mycket konstruktionsmaterial. I rummet finns en lång lådhurts med backar och i dessa backar finns till exempel kappplastavar, nopper, briotågbana och duplo lego också vidare och här finns en halvhög våningssäng som används till att bygga kojor och ett matbord. Själva golvytan är inte stor.

### *Gården*

Gården på förskolan är stor och utrustad med mycket lekredskap. Den inbjuder till lek. Förutom en plan yta med lekredskap och förråd med cyklar och andra leksaker för utomhusbruk, finns en större kulle och en stor gräsyta där man till exempel kan ha olika bollekar eller djurlekar. Runt gården och runt ett av förrådshusen går en asfalterad cykelslinga där det ligger en så kallad bensinpump. Det finns både en längre rutschkana utmed kullens slutning och ett mindre fristående rutschkanehus som både går att klättra på och att leka i och inunder. Det finns flera sandlådor, gungställningar med många gungor för både yngre och äldre barn; dessutom en pilkoja och en stor båt att leka både i och på.

### *Skogen*

I angränsning till förskolan ligger en skogsdunge som pedagoger och barn använder flitigt. Till stor del för att få jobba ostört med enbart några barn i taget eller med barngruppen eftersom gården delas med ytterligare två avdelningar. Där finns också en koja som barnen på avdelningen har byggt.

### *Medverkande*

Förskolan valdes medvetet utifrån min self report<sup>13</sup>, en av respondenterna<sup>14</sup> och rektorn tillfrågades och accepterade ett deltagande i studien. Därefter tillfrågades pedagogerna på avdelningen muntligt om det fanns intresse av att studien förlades till deras avdelning. De fyra berörda pedagogerna tillfrågades utefter vad Kvale (1997) skulle kalla ett strategiskt bekvämlighetsurval. Då detta skedde genom egen kännedom om pedagogernas dels goda erfarenhet av arbete i förskoleverksamhet och dels deras intresse för medverkan i studier av detta slag och utifrån svaren i self reporten. Pedagogerna har blivit informerade om de etiska

---

<sup>13</sup> Self report är ett redskap som används inom olika forskningsansatser för att få klarhet i vad olika individer upplever eller vilken erfarenhet de har av ett visst fenomen. Davidsson (2008) skriver att man vid en self report ber olika individer att skriva en berättelse, en uppsats utifrån en eller två relativt öppna frågor.

<sup>14</sup> En av de svarande.

regler som gäller vid en studie för att även de skulle kunna ta ställning till sitt deltagande i studien. När det gällde barn så var min uppfattning att det inte spelade någon roll vilken ålder barnen hade eftersom det var pedagogernas förhållningssätt som var aktuell för studien. Alla berörda går på samma avdelning på en treavdelningsförskola i en mindre västsvensk stad. Förskolan ligger i ett upptagningsområde där bebyggelsen företrädesvis består av villor, radhus och ett fåtal hyreshus. På avdelningen går totalt 20 barn i åldrarna ett år och tio månader till sex år. Fyra pedagoger<sup>15</sup> arbetar där, tre på heltid och en på halvtid. Alla namn som används i studien är fingerade.

### *Information och samtycke*

När frågan förankrats i arbetslaget lämnades ett informationsbrev<sup>16</sup> om studien ut till samtliga barns vårdnadshavare där samtycke om barnens deltagande i studien efterfrågades. Eftersom jag bedömde sannolikheten som stor att flera barn i något sammanhang kunde observeras, såg jag det som väsentligt att alla föräldrar hade möjligheten att välja huruvida deras barn fick delta eller ej. Samtliga föräldrar lämnade sitt samtycke och jag kunde börja observera. Pedagogerna delade ut medgivandeblanketten personligen och informerade om de etiska regler som gäller.

### *Etiska ställningstaganden*

I den här studien har de fyra huvudkraven från Vetenskapsrådets (2007) forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, använts för att skydda individernas identitet och anonymitet. Vetenskapsrådet framhåller att en stor noggrannhet gällande krav för deltagarnas rätt till information, samtycke, konfidentialitet och användning av resultaten är central viktig etcetera, vilket i alla studier ska hållas aktuellt och vägas mot mitt eventuella forskarintresse. Undersökningar utförs och redovisas i offentliga sammanhang, vilket kräver noggrannhet kring etik utifrån hur studien kan komma att påverka deltagarna. Det gäller för mig som forskare att inledningsvis få ett samtycke från samtliga berörda och dels under studiens gång regelbundet tänka över dessa principer, eftersom förutsättningarna för undersökningsdeltagarna kan komma att förändras. Det kan exempelvis betyda att de medverkande skall kunna ha rätt att själva bestämma på vilka villkor de vill delta, och att de kan avbryta sin medverkan när som helst under undersökningens gång utan att känna någon påtryckning från mig som forskare. De ska även kunna välja att stryka den dataproduktion som berör dem själva (Vetenskapsrådet 2007). Utifrån ovannämnda principer, gavs pedagogerna och vårdnadshavarna redan vid förfrågan skriftlig information om syftet med min studie. Informationen gällde också hur samtliga deltagares anonymitet skulle garanteras både i observationsmaterialet och i den skriftliga rapporten, men även rent praktiska frågor rörande hur observationerna skulle utföras och komma att användas av mig. Jag har tagit hänsyn till konfidentialitetskravet i min uppsatstext, vilket innebär att deltagarna ges fingerade namn och sekvenserna som kunde avslöja deras identitet inte redovisas. I den skriftliga och den muntliga informationen till vårdnadshavarna upplystes de även om

---

<sup>15</sup>Se fotnot 1.

<sup>16</sup>Se bilaga 1.

möjligheten att avsäga sig sin medverkan. Först då pedagogernas och vårdnadshavarnas samtycke hade inhämtats, påbörjades mina observationer. Pedagogerna gavs dessutom muntlig information dels om deras egen roll under observationstillfällena dels om förslag på ytterligare förklarande information till de vårdnadshavare som så önskade för ett samtycke. Pedagogerna har hjälpt mig med att dela ut medgivandeblanketten personligen och informerade samtidigt vårdnadshavare vars barn som eventuellt kom ifråga för deltagande. Samtliga tillfrågade vårdnadshavare gav sitt samtycke till deltagande efter den muntliga och skriftliga informationen. Under den tid då observationerna pågick och vid all bearbetning av min text, fanns ständigt deltagarnas totala samtycke och rättigheter i fokus. Jag har inte ställts inför något dilemma, där mitt forskningsintresse vägt tyngre än de i studiens deltagande personers rättigheter. En del av vårdnadshavarna och pedagogerna har ett önskemål att få den färdiga uppsatsen och det är en självklarhet för mig.

## *Dataproduktion*

### *Vad innebär vetenskaplig observation*

Undersökningen har skett med kvalitativa beteendeobservationer. En beteendeobservation innebär en metod för att se eller iaktta ett förutbestämt beteende eller fenomen och att samla det in empirisk data (Aspers, 2007, s. 104-109). Det har skett i dess naturliga miljö utan försök att kontrollera situationen. Observatören har försökt att inte utmärka sig och inte vara allt för passiv under observationerna. Det uppmärksammade fenomenet har dokumenterats i ett löpande protokoll som noterades för hand direkt eller i direkt anslutning till situationen. (Kihlström 2008) tar upp att det är viktigt att som observatör inte enbart se händelsen utan också försöka förstå vad som framgår av observationen. Observation görs oftast för att få mer kunskap om ett specifikt område för att sedan kunna tolkas, reflekteras och resoneras om iakttagelserna, enligt Kihlström (2008). Observatören har valt ett specifikt fenomen, lustfyllt lärande, för att det ligger inom ramen av fenomenografisk ansats.

### *Observationer*

Eftersom jag valt ett sociokulturellt perspektiv som lämplig teoretisk förankring, var det väsentligt att observera och analysera pedagogers förhållningssätt i olika leksekvenser. Den empiriska undersökningens fokus riktades mot vad som hände i leken när pedagogen var med i ett naturligt sammanhang och på vilka olika sätt pedagogen motiverade och engagerade barnen vidare i leken på ett lustfyllt sätt. Empirisk forskning karakteriseras av att kunskaperna grundar sig på observationer av verkligheten (Dimenäs 2008, s. 59). Ordet empiri kan översättas med erfarenhet. Undersökningen har genomförts med strukturerad observation och deltagande observation. Det innebär att det skett en kontinuerlig observation under barns fria tid, då ingen vuxenstyrd aktivitet har förekommit. Dessa observationer har skett under ett flertal förmiddagar och två eftermiddagar och varje observation varade mellan 25 och 50 minuter. Observationerna har skett inom förskolans område.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup>I ett så kallat byggrum, matrum och på förskolans gård. En observation skedde i skogen som finns i anslutning till förskolan.

Observationerna har skett med ett så kallat löpande protokoll där man skriver ner med egna ord, stödord till viss del, vad som händer i de olika leksekvenserna. Under observationerna har jag använt mig av en fickbandspelare för att få med alla verbala uttryck och eventuella kommentarer. Det är lättare att sitta i efterhand och lyssna och därefter renskriva empirin med hjälp av stödord av själva sekvensen. I direkt anslutning till observationerna har empirin renskrivits för att händelserna inte skulle falla i glömska. Genom observationer tillåts forskaren att få en mångfald olika perspektiv av fenomenet och kan lättare uppfatta samspel som förekommer frekvent i en lek. Dock kan inte en observatör förväntas registrera allt som sker, exempelvis sinnesupplevelser eller deltagarnas relationer som troligtvis påverkar hur deras samspel ser ut (Kihlström 2008). Det är även viktigt att påminna sig att deltagare kan vara ovana vid att bli observerade och att deras agerande kan bli en smula onaturligt till följd av observationerna.

Det som slog mig vid de olika observationerna var att barnen var mycket nyfikna på mitt skrivande och mig som person, samt att de gärna vände uppmärksamheten till mig som medverkande i leksekvenserna och gjorde försök att få med mig i leken. Jag gjorde valet att alltid svara på barnens försök till kommunikation och samspel. För mig var det trots allt viktigare att leksekvenserna som sådana blev så avslappnade och naturliga som möjligt, hellre än att jag intog en strikt roll som utomstående observatör.

### *Transkribering*

Då en överföring från mitt inspelade material och löpande observationsprotokoll till text skulle genomföras ville jag nedteckna så mycket jag kunde av samtliga deltagarnas aktiviteter i leksekvenserna. Detta gjordes i direkt anslutning till observationstillfällena. I utskriften av observationerna har det i stort sett återgetts i sin helhet, det som inte har skrivits är ord och beteenden som inte är relevanta för mitt syfte. Då det har utelämnats ord har detta markerats enligt /.../ och där ord lagts till så att läsaren bättre kan följa sammanhanget. En egen tolkning av ordbenämningar från barn med dåligt tal har där markering gjorts enligt [...].

I anteckningarna är det viktigt att det går att skilja på vad som sägs av barnen respektive pedagog i empirin och vad som jag själv har tolkat samt att det är ordagrant eller om det är en ungefärlig beskrivning. Eftersom jag gjort en observation kan man med all säkerhet säga att jag inte kan få med allt ordgrant utan ha använt mig av en ungefärlig beskrivning. Transkriberingsprocessen kan således sägas vara en del av analysen, även om min strävan har varit att på ett så neutralt sätt som möjligt återge företeelsen i leksekvenserna som jag bedömt varit viktigt att lyfta fram. I och med detta hoppas jag att observationsmaterialet blivit tydligt även för den som inte varit närvarande i den aktuella leksekvensen.

### *Trovärdighet och giltighet*

Den här studien är av kvalitativ karaktär och försöker förstå hur pedagoger använder leken som ett pedagogiskt verktyg i barns lustfyllda lärande. För att komma fram till en god trovärdighet i en studie av kvalitativ karaktär föreslås ibland att man försöker närma sig intresseområdet med olika angreppssätt. Det kan handla om att använda flera undersökningstekniker, att undersöka samma sak med flera tekniker, eller att triangulera och på så sätt bättre kunna säkerställa resultatet som framkommit (Kihlström, 2008, s. 231). Jag

har använt mig av observationer för att få en hög trovärdighet. Den information som framkom i resultatet av observationskontexten bedömdes ge tillräcklig information för att syftet skulle kunna uppfyllas. Alvesson och Sköldberg (2008) anser dock att generaliserbarheten för en kvalitativ studie handlar om att de kunskaper och teorier om förhållanden som man vinner eller utvecklar inom en del av ett område, kan tjäna som allmänna kunskaper för detta område. Det betyder inte att man uttalar sig om att relationerna är på samma sätt, utan att kunskapen kan vara värdefull och giltig i liknande kontexter.

Trovärdigheten grundas även i ett rikt empiriskt material där konsekvenser kan dras efter de tillvägagångssätt som framträder och en god vetenskaplig teoretisk förankring genom litteratur (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det här bör ses i relation till undersökningens omfattning och därmed anser jag att jag har på ett trovärdigt sätt förankrat arbetet både empiriskt och teoretiskt, för att kunna göra en trovärdig tolkning. Ytterligare en aspekt för trovärdigheten är att forskaren kan redovisa sin förförståelse.

### *Forskarens förförståelse*

För att åstadkomma en trovärdighet som forskare, bör exempelvis den egna förförståelsen inom det undersökta området synliggöras, enligt Alvesson och Sköldberg (2008). Det här görs för att forskaren inte ska antas ha gjort analysen i förväg eller har en överdriven kunskap i ämnet redan från början, vilket Alvesson & Sköldberg (2008, s. 199-217) påvisar. Detta skulle styra studien i en bestämd riktning. Författarna menar att den samlade förförståelse en individ har, knappast går att klargöra och att det som skulle vara riktigt intressant att få veta som läsare, är förmodligen även dolt för forskaren.

Förskolan är för mig en välkänd miljö eftersom jag arbetat där i över 25 år. Min kunskap om förskolans verksamhet har följaktligen vuxit fram genom åren. I början av 2000 talet studerade jag till förskollärare. En klar fördel med att vara insatt i den verksamhet som studeras, eftersom en svag kännedom om undersökningsområdet kan leda till en ytlig analys (Alvesson & Sköldberg 2008). En alltför nära samhörighet till undersökningsområdet kan emellertid medföra att resultaten riskerar att tydas i förväg eller att man i undersökningen bara önskar bekräfta det man redan vet något om. Under studiens process har det funnits en medvetenhet om svårigheten, men tror mig ändå ha kunnat hålla mig tillräckligt konstitutivt mellan närhet och den distans till undersökningsområdet som Alvesson & Sköldberg understryker som viktig. Rollen som observatör på en okänd förskoleavdelning har gett mig en naturlig distans till just den förskolans verksamhet, eftersom alla förskolor har olika förhållningssätt inom ramen för pedagogisk verksamhet, vilket gett mig ytterligare perspektiv på olika förhållningssätt. Medveten om faran om att distansera eller vara för nära det som man studerar, har jag försökt att betona det huvudsakliga i studien genom att vara noggrann med att resultaten lyfts fram från olika håll. Jag har varit uppmärksam på riskerna med en egen medverkan i datainhämtningen och dessutom kommer jag att försöka motsvara de kvalitetsaspekter som föreskrivs för att göra studien så trovärdig och giltig som möjlig.

Under mina yrkesverksamma år har min observationsförmåga tränats upp genom att ha en öppen blick och en god lyhördhet för både barns och pedagogers samspel och förhållningssätt. Med största säkerhet har detta hjälpt mig att kunna tolka de resultat som framkommit. Utan en lång erfarenhet av arbetet med barn och många olika pedagoger hade

det varit mycket svårare att kunna utläsa olika sätt att tolka pedagogers sätt att belysa det lustfyllda lärandet. Den här studien har gett mig ytterligare en möjlighet att vidareutveckla ett genuint intresse för pedagogers förhållningssätt gentemot barns lärande på ett lustfyllt sätt. Detta intresse har funnits inom mig under hela min yrkeskarriär och förstärktes under min förskolläraryrkesutbildning.

### *Analysförfaringssätt*

Analysfasen bestod av många steg, där det första steget utgjordes av grundliga utskrifter av observationerna i näst intill direkt anslutning till när de ägde rum. Skälet till detta var att leksekvenserna då var aktuella i mitt minne och för att inte något skulle falla i glömska. Transkriberingsprocessen var tidskrävande och mödosam eftersom jag skulle identifiera episoder där lek är pedagogers verktyg till ett lustfyllt lärande. Även om jag var medveten om att barn har en mycket hög aktivitetsnivå när de leker, så blev jag förvånad över att de klarade av att leka så sammanhängande när jag observerade inne på förskolan. På detta vis var det lite lättare att följa deras lek tillsammans med pedagogerna. Detta gjorde att observationerna hamnade i en sammanhängande kontext. Därmed blev själva transkriberingen något lättare. Men den observation som skedde utomhus där barnen och pedagogen rörde sig i leken över en stor yta har jag som observatör emellanåt fått anstränga mig för att lyckas fånga deras lek, deras kroppsuttryck, deras verbala ord och mimik.

I nästa steg användes under läsningen av protokollen av observationerna en meningskoncentrering med kortfattade analysnoteringar (Kihlström 2008) som ett instrument att gruppera vad som framkommit i materialet. Största arbetet med att utforma och analysera datamaterialet skedde efter att transkriberingen och dataproduktionen hade slutförts. Då startade en djupare analys och gruppering för att ringa in resultatet i olika kategorier.

I nästa steg av min bearbetning av det insamlade datamaterialet har jag inspirerats av Phina Kleins samspelkriterier (1989) som består av fem analyssteg där jag har tagit fasta på tre av kriterierna. Kleins kriterier i modifierad form är: avsiktlighet, innebörd, utvidga upplevelsen, känsla av duglighet och styra och reglera beteenden. Mina val av kriterier utgår från pedagogernas förhållningssätt och deltagande i leken. Jag har modifierat kriterierna ytterligare genom att förändra dem till ömsesidighet under avsiktlighet, motivation under utvidgad upplevelse och uppmuntran under känsla av duglighet. Dessa nivåer som i realiteten inte är möjliga att separera annat än för ett analytiskt ändamål, kan ändå användas för att beskriva processen i det komplexa fenomenet det lustfyllda lärandet.

## *RESULTAT*

Syftet med denna studie är, att undersöka hur pedagoger använder leken som ett pedagogiskt verktyg i barns lärande. Först i kapitlet ges en kortfattad beskrivning av leken och hur de utvalda leksekvenserna i stort har gått till för att kunna illustrera hur pedagogers medverkan i leken blir till lustfyllt lärandet för barn. Nedan redovisas de resultat som framkommit vid observationerna av olika leksekvenser där pedagoger agerar. Fyra pedagoger och elva barn av tjugo deltog i de olika leksekvenserna. Därefter presenteras resultatet bestående av tre teman som framkom efter analys av observationerna. Dessa illustreras med exempel hämtade ur observationerna och visar på pedagogers förhållningssätt i det lustfyllda lärandet i barns lek. Varje avsnitt avslutas med en kortare sammanfattning.

### *Leken*

Leken initieras ofta av barnen och pedagogerna har kommit med i leken under den tid som inte var vuxenplanerade aktiviteter. De leksituationer som observerats i studien har mestadels ägt rum inomhus, ett fåtal utomhus och en i skogen. Inomhuslek har oftast gestaltats i någon form av bearbetning av händelser i vardagen. Exempel på detta kan vara mamma - pappa – barn, matsituationer, flygresor med picknick. En stor del av inneleken har försiggått av olika slags byggkonstruktionslekar där byggandet har övergått till en lek eller tvärt om. När det gäller utelek handlar det ofta om att vara i rörelse. Man springer, leker häst, cyklar, kör buss, gungar, bakar sandkakor och klättrar. Även om barnen för en stund stannar till och kanske leker lite mer stillsamt i sanden eller är ”tappkille<sup>18</sup>”, är de snart i rörelse igen när de behöver hämta lekredskap eller när leken förflyttas till någon annan plats på den stora gården. Vuxeninblandning i barnens lek förekommer sällan på gården men när de leker inne har ofta en pedagog varit med. När pedagogen har varit deltagande i leken har man genom observationerna kunnat utläsa att leken har skett med en ömsesidighet och ett utvidgande lärande på ett lustfyllt sätt. Alla som deltar i leken har roligt. Man kan då få höra skratt och roliga kommentarer från både pedagogen och barnen.

### *Översikt av resultaten*

En strukturering av innehållet har gjorts genom en kategorisering i tre underrubriker som belyser: (1) *motivation* – pedagogers agerande gentemot barn, (2) *ömsesidighet* – pedagogers agerande i samspel, (3) *uppmuntran* – pedagogers agerande i det lustfyllda lärandet som framkom under analysarbetet. Jag har medvetet valt att ge många observationsexempel eftersom jag ser det som viktigt att belysa pedagogernas förhållningssätt ur flera perspektiv och leksekvenser. Under varje rubrik presenteras exemplifierade teman som visar på hur pedagogerna använder leken som ett pedagogiskt verktyg i barns lustfyllda lärande. I slutet av varje underrubrik ges en kortfattad sammanfattning.

---

<sup>18</sup> Barnens ord för en arbetare på en bensinstation.

## Motivation genom agerande

Motivation och glädje har genom observationerna kunnat utläsas att pedagogerna generellt visat på ett samarbete och gett barnen en möjlighet att utveckla motivation i leken. Pedagogerna har tagit initiativ, utvecklat och motiverat barnen genom att stödja och ställa frågor i leken på ett sådant sätt att barnen har funnit det roligt. Pedagogerna har haft ett lugnt och glatt förhållningssätt.

I följande exempel kan man utläsa att pedagogerna, Anna, var upptagen av barnens lek och följde deras intentioner och hon motiverar dem till att utvidga leken och samarbetet. Det vilar ett lugn över leksekvensen.

Exempel 1:

Mårten (3,11)<sup>19</sup> har byggt ihop en rund Briotågbana och sitter i mitten och kör med ett lok och två vagnar. Bredvid honom sitter Jonas (4,5) och leker med sin tågbanan. Anna frågar pojkarna om de inte skulle kunna bygga ihop sina banor? Ja, svarar Jonas, ”*då blir det en göör lång<sup>20</sup> och<sup>21</sup> barbabapa -bana med en tjock mage*” för min ser ju ut som en barbabapa å hans [pekar mot Mårten] är ju rund som en boll. De båda pojkarna börjar småprata [glatt och livligt] med varandra om hur de skall få ihop de båda banorna.

Under tiden pojkarna småpratar lyssnar Anna på dem och kommer med inlägg som gör att pojkarna prövar sig fram till en gemensam lösning på deras sammankoppling av banan. Samtidigt sitter Anna och kör med sitt tågekipage.

Exempel 2:

Plötsligt säger Jonas till pedagogerna: *Vi kan ta den där fyrkantiga plattan med snurr i mitten. ”Kan inte du hämta den andra backen?” Jovisst svarar pedagogerna. De båda pojkarna tar fram plattan och tittar och sitter tysta en stund [ser ut som de tänker, min tolkning], då frågar pedagogerna – Hur ska ni göra nu då? Vi gör så här [Jonas visar med sina händer hur han har tänkt] så kan tåget snurra där så kan man köra runt hela banan. Till svar får Jonas, du får nog bygga så att jag förstår. ”Okej då ”.*

Så fortsätter de båda pojkarna att vidareutveckla sin bana. Plötsligt har de kommit fram till Selma (4,11) som sitter och bygger djurhagar av kapplastavar. Nu har pedagogerna riktat sin uppmärksamhet mot Selma samtidigt som hon får ett lok med några vagnar av Mårten.

Exempel 3:

”*Va bygger du för nått*”? frågar Anna Selma. – ”*Djurhagar så klart!* Och vilka djur ska du ha i dessa då? säger Anna. Selma svarar [genom att peka på vilda djur] ”*dessa*”. De båda sitter och pratar om vilka djur som ska gå i de olika hagarna. Plötsligt hör man ett litet skratt från Selma – ”*Oj denna hage måste bli stöjje föj att iaffen har ju så stoja ben så den kan gå övej annas.*” Detta måste vi göra något åt, säger Anna. Hur tycker du att hagen ska vara? frågar Anna. *Med ett skratt svarar Selma ” så här föståss*” [hon

<sup>19</sup> Barnets ålder står inom parentes.

<sup>20</sup> Genom hela resultatet kommer kursivstil innebära en glad röst och tonläge.

<sup>21</sup> Detta ord sägs med kraft och med hela kroppen.

pekar med sin hand att staket måste höjas]. Tillsammans lägger de på fler kappplastavar på höjden. Samtidigt som de pratar om att giraffen har höga kontra långa ben och därför måste staketet bli högt så den inte rymmer. Selmas kommentar när de byggt hagen är ”*nu kan inte iaffen gå övej den*”. Varför det frågar Anna? ”*Jo för staketet går upp till hans mage och då kommer den inte över.*”

Nu har de båda pojkarna kommit i direkt anslutning till flickans hagar och flickan blir arg på dem. Men pedagogen pratar med dem om hur de kan bygga så att inte Selmas hagar blir förstörda. Efter en stund säger en av pojkarna: ”Vi kan bygga runt hennes hagar.” – *Okej* svarar pedagogen och ler mot pojkarna. Nu kör pedagogen med sitt tåg runt hela banan. Den här leksekvensen slutar med att tåget har blivit ett tåg som går inne på en djurpark och pedagogen kör med sitt tåg och tittar på alla vilda djur som finns där. Alla leker nu lugnt tillsammans. Leken präglas av en glädje och ett lugn fast de kom i dispyt med varandra. Man kan se att pedagogen är delaktig och motiverar barnen att utveckla sin lek. Barnen verkar stimulera varandra och fantisera tillsammans i leken.

Följande sekvens är en pedagog som motiverar en flicka att utvidga sitt lärande med bokstäver. Fem barn och en pedagog sitter runt ett bord och spelar två olika spel och lägger pussel. Här sitter en pedagog med som ett moraliskt stöd. Under spelstunden råder ett lugn och man kan höra skratt. Barnen sitter och pratar med varandra och får ibland hjälp av pedagogen. Efter en stund kommer Fredricca (6,1) med en korg med centimeterstavar och Birgitta, pedagogen, frågar henne vad hon skall göra.

Exempel 4:

– ”*Jag skall göra mitt namn*” svarar hon och börjar lägga sitt namn. När flickan har format två bokstäver finns det inte någon mer plats. Då säger Birgitta: ”Vänta lite så får vi dra hit ett bord till så att du kan fortsätta att lägga klart ditt namn”. Flickan lägger klart sitt namn och Birgitta börjar motivera henne genom att ställa frågor om vad varje bokstav heter. Birgitta sitter tyst och begrundar Fredricca som pekar på varje bokstav och säger vad den heter. När Fredricca kommer till D så säger hon: ”*den börjar min bror på*”.

Detta anammar Birgitta och fortsätter ställa frågor om varje bokstav.

Exempel 5:

– *Kan du något namn som börjar på R?* ”*Ja Rolf*. Birgitta pekar på I och flickan svarar *Ida*. Så fortsätter de genom hela flickans namn. Fredricca säger något namn på varje bokstav. Fredricca jublar när hon klarade detta. Birgitta frågar om flickan vill ha stjärnkorten<sup>22</sup>? *Jaa*, svarar Fredricca.

Fredricca tar upp ett stjärnkort, på kortet står det Emma. ”*Detta kan jag lägga under E-ét?*” *Bra*, säger Birgitta. Fredricca tar upp ett kort till och på det står Cecilia: ”*här*” [hon lägger det på ovensidan c-ét].

Så här fortsätter det till alla stjärnkorten är slut. Flickan har lagt fem kort i en hög bredvid sitt namn. Utifrån denna hög blir det ytterligare en läresekvens.

---

<sup>22</sup> Kort som är klippta som en stjärna och det står alla barnens namn på korten.

Exempel 6:

Birgitta frågar – *Varför ligger dessa här då?* Fredricca svarar. *”Jo för dessa finns inte med i mitt namn.”* Samtidigt rabblar flickan [tyst för sig själv] de namn som inte finns med och sätter upp fem fingrar. Men kan du säga vad de heter? säger Birgitta. Med ett snabbt svar säger flickan de fem namnen och Birgitta säger: *Nu va du bra snabb. Du kanske kan berätta för mig vad de olika bokstäverna heter?* Fredricca pekar på varje kort och säger *M, S, J, L och G*, med ett leende på läpparna. I nästa sekvens säger Fredricca, *”kolla mitt namn ser ut som ett träd med korta grenar. Mitt namn e stammen å de är grenarna”* [pekar på de 15 stjärnkorten] *”Men de e ju jätte korta grenar”*, [hon pekar på respektive stjärnkort över och under varje bokstav]. Birgitta svarar genom att ge Fredricca en klapp på kinden och en kommentar: *Du är allt bra duktig på bokstäver.*

”Namnträdet” får ligga kvar för att flickan vill visa det för sin mamma. Riktigt hör man hur Fredricca ropar till Birgitta och frågar om hon får ta ett papper med rader på? *Jaa, självklart* svarar Birgitta. Det är tyst och Birgitta går och ser efter vad Fredricca gör. Birgitta hittar flickan och en pojke som ligger på magen på hallgolvet. De skriver av alla barnens namn på var sitt papper. [Alla barnens namn står på respektive klädfack.]

Den här aktiviteten påbörjades av ett barn som pedagogen motiverade och stimulerade till en bokstavslek. Här kan man se att pedagogen spinner vidare på och utvecklar ett barns namn. Detta är en intention till en vidareutveckling av bokstäver som i sin förlängning leder till ett samspel mellan två barn. Här finns både en lekfull stämning, glädje och en pedagog som följer med på barns villkor utan att föra in dimensionen om barnet gör rätt eller fel. Fredricca ger här tillsammans med pedagogen inte endast uttryck för att hon vet vad namnet står för utan kan ge uttryck för begynnelsebokstäverna i namnen med en motivation från pedagogen. Denna aktivitet leds utifrån barnets intention.

Exempel 7:

Detta exempel hämtas ur en del i observationen där Erik (5,3) och Rolf (5,11) bygger ett torn av kapplastavar. Tornet rasar gång på gång och de börjar bli uppgivna. Då säger Cecilia, pedagog, *”Nu stannar vi upp och funderar på hur ni ska lyckas komma vidare i byggandet.”* Barnen funderar och säger sedan: *”Det rasar alltid när vi kommer hit”* [gör ett mått med sina händer, cirka 60 centimeter från golvet och uppåt]. *”Och hur har ni lagt stavar hit upp då?”* säger Cecilia. *”Vi har lagt dem med denna sidan”*, [visar kantsidan] *Du menar med den smala sidan mot varandra.* Ja, svarar Erik lite irriterat. Båda pojkarna funderar på hur de skall bygga vidare men de har ingen egen lösning. *”Om ni lägger den på plattan tror ni att det skulle funka?”* Rolf svarar efter en stunds fundering, *då kanske det inte blir så ”litet”*. Cecilia ger dem ytterligare ett tips. *”Försök att hålla kapplastaven med båda händerna och att ni lägger dom en i taget.”* Nu prövar killarna att göra så som de har kommit fram till och de lyckas bygga vidare. Nu sprudlar det glädje om de. De lyckades bygga ända upp till Eriks axlar. Alla tre ser mycket nöjda och glada ut.

I den här sekvensen motiverar pedagogen barnen genom att låta dem fundera själva på en lösning och hon ger dem olika tips om att bygga utan att det rasar. Hon gav dem tid och hon var ett stöd för dem. Genom hennes motivation lyckades pojkarna att fullfölja sitt byggande så leken blev meningsfull för dem.

Efter en stunds lekande inträffar följande: Plötsligt ställer Cecilia en fråga, vill ni mäta hur högt ni har byggt? ”Vi skulle kunna mäta tornet innan det rasar så får ni se hur högt ni har byggt.” ”Ja”, svarar de. Cecilia låter dem fundera en stund på hur mätningen ska gå till. Pojkarna sitter och samtalar om olika förslag på hur de ska gå tillväga under tiden iakttar hon dem och lyssnar på dem. [Min tolkning av vad hon gör.]

*Exempel 8:*

*”Vet du, Cecilia, vi kan hämta det där snöret med siffror på?” ”Nu får ni förklara, jag fattar inte vilket snöre ni menar.” ”Det där platta snöret som vi hade när vi skulle mäta hur långt vi hoppade i sandlådan.” ”Okej ni menar måttbandet som ligger på en stor rulle! Jaa, svarar pojkarna samtidigt, i korus.” Cecilia hämtar gymnastikmåttbandet. Hur ska ni göra nu då? ”Du kan väl hålla ändan där uppe [pekar där tornet slutar] så kollar vi vad det står för siffror här.” [pekar där tornet börjar] ”Ja det är en lösning så visst kan vi göra så.” ”Men ni kan ju fundera på hur ni helt själva skulle kunna mäta tornet utan min hjälp.” [de mäter tornet samtidigt som de funderar] Här står det två ettor och en tvåa, säger Erik glatt. ”Hur långt är det?” Cecilia svarar 112. Hon skriver upp det på whiteboardtavlan. Nu frågar hon pojkarna om de har kommit på någon lösning hur de ska mäta tornet? ”Ja” svarar Rolf, ”vi hämtar soppkvasten och ställer den bredvid tornet och sätter fingrarna där tornet slutar.” Så gör pojkarna detta. Sedan lägger de ner kvasten på golvet och mäter med måttbandet och får måttet 115. Under hela mätsekvensen ger hon pojkarna beröm, tummen upp och verbala motivationsord. Men det blev ju inte samma siffror ropar Rolf.*

Leken präglas av en glädje och en nyfikenhet och en medverkande pedagog. Samtidigt sporrar och stimulerar pojkarna varandra. Att sifferresultatet inte blev samma tog inte pedagogen någon notis om. Hennes intention [min tolkning] var att se om pojkarna kunde komma på olika lösningar på att mäta.

**Sammanfattning:** I sekvenserna har pedagogerna genom motivation gett barnen en möjlighet till utökning av sina lekfärdigheter på ett lustfyllt och lekfullt sätt som i sin förlängning kan ge dem ett lärande. Pedagogernas förhållningssätt uttrycker en respekt för barnens lek och tilltro till barns förmåga att skapa en mening i sitt lekande. Pedagogerna var avspända och glada och dessutom var de lyhörda för barnens olika strategier i deras lek, de fanns nära, iakttog och samtalande med barnen och de intog en roll som medlekare utan att dominera leken. Det lärande som konstrueras uppfattas handlar främst om att utvidga barnens meningskapande.

### *Ömsesidighet i agerandet*

Avsiktlighet och en ömsesidighet fram träder när pedagoger och barn har ett gemensamt fokus i samspelet under olika leksekvenser. I studien visade det sig att pedagogerna i interaktionen med barn var måna om att lyssna in vad barn hade för intention med sin lek. Följande avsnitt visar hur ömsesidigheten i samspelet utspelar sig.

Barnen leker i smågrupper spridda över hela lekrummet. Samtidigt som leken är intensiv och livlig är stämningen som helhet lugn och glädjefull. Två pojkar, Erik och Rolf sitter och bygger var sitt torn med kapplastavar men tornen rasar gång på gång för att några

barn stöter till pojkarna. På golvet sitter Cecilia, pedagog, och iakttar barnen. Plötsligt säger Cecilia. ”Vill ni gå och sätta er i det rummet?” [pekar åt sovrummet]. Erik och Rolf svarar med ett rungande ja. Cecilia hjälper de att plocka ihop kapplastavarna och bär in dem i det andra rummet. Båda pojkarna sätter igång med en intensitet att bygga upp sitt torn [som nu bara är ett]. Efter en kort stund kommer Cecilia tillbaka och sätter sig bredvid dem. De pratar om vad för slags torn de bygger och hur högt de tror de kan bygga, hur många stavar som de bör använda och om de tror att stavarna räcker. Alla tre för ett resonemang sinsemellan.

Exempel 9:

Plötsligt säger Erik (5,3): ”Vi kan bygga lika högt som masten på båten är!” ”Oj då blir det högt” säger Cecilia. ”Nä inte så.” Vi kan ju bygga hit [pekar på sina axlar] för det finns ju tusentalare med kapplastavar.” ”Men visst kan jag vara med.” Tillsammans bygger de upp tornet. När de har kommit till Eriks bröstorg kommer en fundering på hur de ska nå utan att rasa tornet. Cecilia ställer en fråga ”Hur ska ni nå dit upp då?” Du kan ju bygga då? men Cecilia svarar genom att skaka på sitt huvud. Rolf (5,11) säger att de kan hämta en stol så blir de högre. Erik går nu och hämtar en stol som han ställer sig på. Cecilia sitter kvar på golvet och räcker honom kapplastavar och samtidigt bygger Rolf en stor oval cirkel runt dem alla tre. Cecilia frågar honom vad detta ska bli? ”Det ska ju vara båten så klart vi måste ju ha någonstans att sitta förstår du!” Okej svarar Cecilia.” När byggnationen är klar sätter sig alla tre i den ovala cirkeln och de leker att de ska ut och segla. Under skratt och fantasi leker de att de seglar på farliga vatten och att det finns stora farliga hajar. Cecilia och Rolf är hajfångare medan Erik styr båten.

Leken präglas först av en byggkonstruktion med ömsesidighet och växelverkan under själva byggandet. Konstruktionsbyggandet övergår successivt till att bli en fantasilek med farliga hajar. Denna lek präglas av glädje och en gemensam intention och alla tre har en avspänd attityd, de har roligt och det finns en ömsesidighet.

I ytterligare en sekvens kan man påvisa en ömsesidighet och en hängivelse mellan pedagogen och barnen när de leker picknick där pedagogen följer barnens intentioner. Den här leksekvensen sker mellan nio barn i varierande åldrar och en pedagog, Anna. De skall åka på picknick och det är väldigt långt till det ställe, Danmark, som de skall fika på så de måste ta flyget dit. Alla sitter på matstolar som är uppställda i två rader med en gång emellan. En flicka är flygvärdinna och har dockvagnen som substitut för flygplanets serveringsvagn. Resten av barnen och pedagogen är passagerare.

Exempel 10:

Flygvärdinnan går och frågar varje person vad de vill ha att äta och dricka och så vidare. När hon kommer till pedagogen ställer hon samma fråga, ”Va vill du ha att äta och dricka?” Här svarar pedagogen att hon vill ha kaffe och en ostsmörgås. Varsågod säger flygvärdinnan. ”de kostar 30 pengar”. Pedagogens sträcker fram sin hand och lossas betala. Flygvärdinnan frågar nästa barn och den säger att den bara vill ha saft. Flygvärdinnan säger: ” Man måste faktiskt äta annars får man ont i magen” Barnet får en smörgås vare sig den vill eller inte.

De leker en stund att de flyger till Danmark och plötsligt kommer en pojke in i leken och säger att han är pilot och att de är framme. Alla accepterar detta och går av planet och sätter

sig i ett hörn av rummet [som tydligen är Danmark]. Ett barn går och hämtar alla dockservismuggar och delar ut. Nu ska det serveras saft och alla vill ha olika sorters saft, även pedagogen.

Exempel 11:

Då säger ett barn: *"Ni kan inte få det för vi har bara med oss jordgubbssaft"*. Barnet går runt och serverar saft till alla. Pedagogen sträcker fram sin mugg och säger: *"Bara lite saft jag vill ha en bulle me."* *"Det har vi alltid på picknick"*. *Barnet svar att pedagogen får vänta tills han tar fram bullarna. "Men jag vill ha min bulle nu"*. Pojken vänder sig mot pedagogen och säger med en sträng röst "du måste vänta, alla har inte fått saft.

Leken fortsätter. Det kommer in nya barn i leken och en del går ifrån. Men det stör inte leksekvensen. Pedagogen är aktiv hela tiden i leken genom att prata, gestikulera, imitera barnröster och påkalla barnens uppmärksamhet genom flertalet inlägg. Ömsesidigheten finns från alla berörda parter i leken. Pedagogen har en närhet till barnen och vidgar även deras meningsskapande och hon följer deras intentioner.

I följande sekvens är det barnen som tar initiativet till en ömsesidighet i en städsituation när en pedagog håller på att städa upp. I målrummet finns en pedagog, Cecilia, och plockar upp otroligt många färgpennor från golvet. Pedagogen skall precis börja sortera dem i olika färger när två barn Selma (4,11) och Gustav (5,3) kommer in.

Exempel 12:

*"Va gör du?"* frågar Selma.

*"Ja har just plockat upp alla pennorna från golvet och ska sortera dem så dom hamnar i rätt korg."* säger Cecilia

*"Vi kan hjälpa dig att sortera dom!"* säger Selma.

Innan barnen börjar sortera upp pennorna i olika färghögar småpratar alla tre med varandra om de olika pennorna, dess färger och hur de skall gå tillväga för att alla med samma färg skall hamna i rätt hög. Då kommer Gustav med ett förslag.

Exempel 13:

– *"Om vi lägger alla pennorna i två långa rader så plockar jag alla gula så kan du plocka alla röda så får du ta alla blåa"* [han pekar på varje person som ska plocka vilken färg]. *"Sen lägger vi dom där"*. [lägger sina gula på diskbänken]

Alla tre gör nu så som Gustav beskrev med ord och gester. Så här fortsätter det tills alla pennor ligger i olika färggrupper. Det sker efter en stunds ömsesidigt prat om hur de skall göra för att få en färgpenna ur varje färggrupp i varje korg. De utgår ifrån samma princip som när de sorterade upp färgerna fast nu placerades varje färg för sig och de la dem i två rader och tog en penna ur varje färggrupp som sedan placerades i korgen.

Under den här sekvensen är det barnen som agerar med sin handlingskraft och det leder till en ömsesidighet. Pedagogen ansluter till deras prat och görande. Själva episoden genomsyras av en glädje och med ett flertal aha-upplevelser för både barn och pedagog.

I följande sekvens leker några barn kanin. Idén till kanin, kaninagar och kaninhoppning är initierad av barnen och pedagogen, Doris, är med och bygger upp hagarna och hindren. Hagarna är byggda av medelstora skumgummiklossar och hindren är gjorda av

trä rundstavar. Flera barn (varierar mellan fyra och åtta barn) deltar i leken. Doris använder tydliga gester i kontakten med barnen, pratar sakta, förklarar tydligt och betonar orden som hon använder. Doris själv har nu intagit rollen som ”kaninmamma”.

Exempel 14:

Barnen ömsom springer, hoppar, kryper omkring och sitter på golvet framför kaninhagarna. Kaninen Fredricca (6,1) befinner sig inne i en kaninhage. Hon sitter och skuttar fram i hagen. I ett hörn av rummet sitter Doris [i leken ligger hon]. Övriga barn rör sig mellan kaninhagen och hindren. En del av barnen hoppar över hindren. Mammakanin sitter och ger en liten kaninunge mat. [Mjukkloss som substitut till nappflaska.] Barnen hämtar leksaker från dockvrån till kaninhagarna eftersom alla kaninerna behöver mat. Mest aktiv i leken är Fredricca och två till, Fredricca talar om för mammakanin att den lille ungen måste få vara i en egen hage för att den är så liten. Mammakanin sätter kaninungen i en hage. De andra barnen rör sig runt omkring i rummet. Doris, mammakanin, sätter sig bredvid hagen så att den lille ungen inte ska känna sig ensam. Gustav (5,3), kaninungen, gnyr lite ”*Han är nog lite trött*”, säger mammakanin. Hon börjar klappa och klia den lille ungen bakom örat. Kaninungen somnar. De andra kaninerna håller på att skutta över hindren om och om igen.

Leken är ivrig och snabb. Kommunikationen sker främst genom korta meningar uttryck, i gester och tonfall. Stämningen och glädjen växlar. Men det finns en ömsesidighet mellan barnen och pedagogen.

**Sammanfattning:** Samspelet mellan barn och pedagog uttrycker förtroende och ömsesidighet. Lust, skapande och en undersökande attityd genomsyrar interaktionerna. Samspelet är ett möte mellan lek och lärande. Samarbetet i de olika leksekvenserna uttrycker en ömsesidighet där förutsättningen byggs på ett engagemang i båda riktningarna. I de ovanstående exemplen finns en glädje och en lust som också är viktiga delar i den samspelande pedagogiska verksamheten.

### *Agerande genom uppmuntran*

Lyhördhet för barn, närvaro i barns livsvärldar och en avspändhet inför överträdelse av gränser är viktiga delar i en samspelande leksekvens. Pedagogen uttrycker en undrande, nyfiken attityd till det barnet framför och är intresserad av att förstå barnets upplevelse av situationen. Specifikt för stämningen är acceptans, uppmuntran och närvaro i barns värld. Den samspelande sekvensen är interaktiv och där uttrycks en strävan efter ett ömsesidigt möte med hjälp av uppmuntran.

I följande exempel påvisas det upp hur pedagogen, Anna, uppmuntrar barnen att utforska omvärlden och finna olika lösningar. Vägen till detta är att få barnen att känna en lust och glädje. Det gäller att ta vara på barns upptäckter. Då kan uppmuntran vara en god strategi. Anna och fem barn [blivande skolbarn] är på väg till skogen för att ”leka skogsmatte”<sup>23</sup> och se efter hur deras koja ser ut efter vintern. När de kommer fram ser de till sin stora besvikelse att

---

<sup>23</sup> Matematik med vad skogens material har att erbjuda.

kojan har rasat. De sätter sig ner och begrundar kojan. Barnen diskuterar sinsemellan hur det kommer sig att kojan är förstörd?

Exempel 15:

Lars (6,3) säger att det är nog en tjuv som gjort sönder den, Rolf (5,11) säger att det är nog älgen som har trampat på den. Anna sitter och enbart lyssnar på vad barnen känner och tycker om den söndriga kojan. Rätt som det är säger Anna: *"Kom så leker vi under hökens vingar"* *"Ja svarar barnen."* [den här leken tror jag pedagogen valde för att få upp glädjen hos barnen igen]. Alla leker en stund. Plötsligt säger Erik (5,3): *Vi kan väl bygga upp kojan igen?* Jaa svarar de andra livligt och glatt. Barnen börjar samla grenar som de lägger i en hög vid den gamla kojan. Under tiden som barnen samlar grenar benämner Anna vad barnen med uppmuntrande ord och positiva gester. [Tummen upp] När de ska lägga grenarna som vägg stannar de upp. [ser ut som de funderar på hur de ska börja] *"Vilka grenar ska ni börja med"* säger Anna? Dessa säger Rolf. [pekar på några grenar] – *"Nää, de är för små"*, säger Fredricca (6,1) . De dividerar om vilka grenar de skall börja med. Anna lyssnar in och kommer med ett förslag på hur de ska mäta grenarna. *"Ni kanske kan börja med alla grenar som är längre än mig"*.

Barnen tar grenar och går fram till pedagogen och mäter och lägger sedan grenarna mot bergväggen. Genom hela byggandet benämner Anna längden på grenen så som kortare än "mig" och den är längre än mig, allt sker i ett glatt och livligt samspel.

Exempel 16:

Plötsligt säger Lars: *"kolla kojan har blivit mycke större nu får vi plats allihop"*. *"Ja det har du rätt i,"* säger pedagogen. Under fikan pratar de om att de egentligen skulle ha "skogsmatte" men istället blev det kojbyggnation. Då säger pedagogen: *"Men har vi inte haft matte nu då?"* *"Nää"* svarar två barn i kör. *"Jooo det har ni faktiskt haft för att ni har mätt nästan var enda pinne om den var längre än mig eller om den var kortare än mig. Okej svarar Erik, men det allra bästa är att kojan är hel igen."* När de börjar gå hem till förskolan föreslår Anna att varje barn ska ta med sig ett föremål från skogen.

I den här sekvensen är pedagogen uppmuntrande, spontan samt för en livlig diskussion tillsammans med barnen. Tonläget är ljukt, glatt och entusiastiskt. Här framkom det ofta att pedagogen uppmuntrade och vände barnens förtvivlan och gav ett inspirerande stöd åt barnens funderingar. Förhållningssättet är att hon hela tiden benämner och förklarar för barnen vad som försiggår.

I följande sekvens visar pedagogen i studien på hur hon agerar med uppmuntran för att få en flicka att bli delaktig i leken. Hon är närvarande och engagerad i barnens busslek. På gården leker fem barn "trafik" de har kopplat ihop en trehjulingscykel med tre olika vagnar [bussen] som man kan sitta i. Lars (6,3) är chaufför och tre barn åker med som passagerare och Rolf (5,11) är "puttare"<sup>24</sup>. Vid bensinpumpen står Jonas (4,5) och sköter tankningen av bussen och övriga bilar. [Andra cyklar] Här står pedagogen, Birgitta, och håller Emma (5,3) i handen. Pedagogen frågar chauffören om de två får åka med?

---

<sup>24</sup> En som springer bakom och knuffar på hela ekipaget.

Exempel 17:

*”Ja, självklart får ni det men det kostar många pengar att åka bussen.”* Kom nu Emma så stiger vi på bussen. *”Nää, jag vill inte åka med.”* *”Varför inte de då?”* Frågar Birgitta. *”Ja vill inte bara.”* *”Nä men då åker jag med så kan du ju stanna här så kanske du kan åka med bussen nästa varv”.* Birgitta betalar sin biljett och sätter sig i bussen [i ett av släpen]. *Puh, va tungt det blev när du åker med säger Rolf till Birgitta.* *”Jaha och vad skall jag göra då?”* säger Birgitta. *”Ja kan vara puttare me”* säger Anna. Alla sitter och skrattar när bussen kör. Emma springer bredvid och kollar in hur bussturen går till. Emma tycker att det går alldeles för fort. *”Vill du åka med nu”* frågar Birgitta? *”Nä dom kör så fort.”*

Turen fortsätter i ett par varv runt gården. Barnen skrattar och har roligt och det lämnas av och hämtas upp nya passagerare vid olika hållplatser runt gården. Birgitta går av bussen och går fram till Emma och frågar henne om hon inte har ändrat sig. Nej hon vill fortfarande inte åka. De sätter sig på sandlådekanten och pratar om varför Emma tycker det är otäck. Birgitta kommer med ett flertal uppmuntrande förslag för att få Emma att åka med. Så kommer bussen och stannar och frågar om de två vill åka med? Birgitta säger: *”Ja”*, om jag får vara *”puttare”* så kanske du kan åka med Emma? Detta nappar Emma på. Hon sätter sig längst bak i bussen och är passagerare. [Precis framför Birgitta puttare]

Exempel 18:

*Birgitta frågar Emma om det går för fort? Nä får hon till svar.* [Emma sitter och småler]. *”Titta du vågade ju!”*, säger Birgitta uppmuntrande till Emma.

Inez (5,3) lämnar bussleken för att rusa iväg till förrådet. Hon gör det i ett bestämt syfte – att hämta mer lekmaterial som hon behöver till leken så att denna kan fortsätta och utvidgas. Nu måste alla som kört och åkt med bussen äta. Inez kommer tillbaka med spanner och plastmuggar som de skall äta ur. Birgitta sätter sig bland barnen och pratar och äter. Samtidigt ger Birgitta en uppmuntrande gest [tummen upp] åt Inez. Birgitta ger några uppmuntrande repliker så att fler barn deltar i leken. På så sätt uppmuntras Inez att inbjuda fler barn till sin *”matstund”* och kan fullfölja sin avsikt med att byta leksekvensen. Leksekvensen karakteriseras av att pedagogen agerar och deltar med ett uppmuntrande förhållningssätt genom verbala uttryck och med gester. Detta är två exempel på hur barnen besvarar pedagogens uppmuntran att delta i eller utvidga leken.

Kompromisser med barn är vanliga på förskolan. Vid följande sekvens resonerar pedagogen med barnet och agerar inte mot barnets vilja. I stället lyssnar hon, samtalar och försöker uppnå överenskommelse med barnet. Strax före mellanmålet går en pedagog och bäddar upp efter vilan. Fabian (2,10) är i dockvrån som finns i samma rum. Fabian lagar mat, men vill inte gå och sätta sig och titta i böcker. Pedagogen, Anna, resonerar med honom att han skall gå och läsa böcker innan de äter mellanmål. Den pedagog som dukar och har bjudit in de andra barnen till mellanmålsbordet, försöker övertala honom att komma. Fabian verkar inte alls intresserad.

Exempel 19:

*”Ja vill inte äta”,* säger Fabian bestämt. Anna går fram till honom. Hon sätter sig på huk framför honom, iakttar honom och säger uppmuntrande: *”Så fint du har dukat. Är*

*ni fyra som skall äta?" Fabian nickar till svar. "Sen har du två kastruller på spisen. Vad har du i kastrullerna?" Fabian svarar, "makaroner och köttbullar". "Du har ju lagat jättefin mat." "Den kan ju stå här och svalna medan du sitter och äter mellanmål?" "Vi kan stänga dörren så att ingen annan kommer in och äter upp din mat".*

Fabian lyser upp och tar Anna i handen samtidigt som Anna småpratar vänligt och glatt med honom om det han har gjort. Så lyfter hon upp honom och sätter honom på sin plats vid bordet.

I denna sekvens bekräftar pedagogen barnet, tar hans perspektiv, berömmar, uppmuntrar och ger förslag som utgår från hans villkor och har en lösning som han accepterar. Fem barn och en pedagog medverkar i nästa sekvens. De har haft en liten sagosamling om "Petter och hans fyra getter". De har använt "strutdockor" som gestaltar sagan. Nu sitter fyra barn och leker sagan. Barnen är de fyra getterna och pedagogen är "vargen". Vid sidan om sitter Felix (2,8) och har byggt en gubbe av "nopper"<sup>25</sup>. De fyra barnen vill att Felix ska vara Petter men Felix vill inte vara med i leken. Cecilia, pedagog, börjar nu småprata med Felix:

Exempel 20:

*Vad har du byggt? En gubbe, svarar Felix. Jag tycker han är fin, han har så fina färger, säger Cecilia. [Här benämner hon de olika färgerna som "noppergubben" har.] "Kolla, du har använt en gul kvadrat till huvud". "Sen har gubben jätte långa ben". "Vad heter din gubbe"? frågar Cecilia. Felix svarar, inget. "Kan du bygga en till som jag kan ha"? Felix lyser upp och börjar bygga en till som han sedan ger till Cecilia. "Vet du va, han ska heta Petter så kan han vara med i leken". Felix tar "nopper Petter" och är med i leken och Cecilia återgår till att vara varg.*

Intentionen med Cecilias uppmuntran har föregåtts av att hon bekräftar barnets alster, ger beröm, ger förslag som utgår ifrån hans intention. På detta sätt kommer de fram till en gemensam lösning.

Här följer ett exempel på hur pedagogen, Doris, försöker hjälpa barn att komma överens i en lek, där samtalet är en viktig strategi. Det gäller att fråga kamraten om lov och samtidigt uppmuntra dem att leka tillsammans.

Exempel 21:

*Anna (5,8) sitter i sandlådan och bakar sandkakor och säger att vi skall ha kalas. Doris frågar: "Hur många kakor har du gjort? Anna svarar - tolv stycken. Vi skall ha gäster. Oj, kommer det tolv gäster [med en förvånad röst], säger Doris. Nä, svarar hon det kommer sex stycken. Men du har ju tolv kakor. Ja men dem skall få två kakor var. Hur tänker du då, [Pekar på de sex högarna], säger Doris. Det är ju två där och två där och två där och två där och två där och två där då vet jag att det blir sex gäster och att dem får två var. Doris säger – men då får ju inte du någon? Nä, men alla kanske inte orkar sina kakor så då kan jag äta upp dem.[skrattar högt]*

---

<sup>25</sup> Plastklossar med piggar på som man kan bygga ihop.

Samtidigt kommer Gustav (5,3) och vill vara med. Gustav kommer fram till Doris med en plastmugg som han ger henne. "Har du kokat kaffe?", säger hon. Han tar en spade och låtsas äta. Sätter sig bredvid henne på sandlådekanten. Doris frågar om han har en kaka till henne också. Han pekar. [åt Annas sandkakor] Anna skriker: "Rör inte mina kakor!" Doris ger Gustav ett förslag på att gå hämta egna kakmått och baka egna kakor. Gustav går iväg då börjar Doris att prata med Anna att de kan baka nya kakor tillsammans, "Ja bara han inte tar mina." Så bakar de kakor tillsammans. Under tiden sitter Doris och kommenterar och frågar om hur de gör och så vidare. När de har gjort ett flertal kakor kommer ytterligare en flicka förbi och tittar på Doris och pedagogen säger:

Exempel 22:

*"Rör inte kakorna å bullarna, för de är "göör varma". "Dom é ju nybakta!" "Akta dem är "göör varma", "säger hon omigen" "Ni måste blåsa på dem om ni ska ta en eller så får ni ta på er vantar!" Alla tre barnen skrattar högt åt Doris. Barnen försätter sin lek tillsammans under skratt och livliga diskussioner.*

Pedagogen gör verkligen sitt yttersta för att få barnen att bli delaktiga i varandras lek genom att låtsas, ge sig hän i leken och uppmuntrande bjuda in dem till en lek tillsammans. Den största uppmuntran sker när hon verkligen är med i leken och säger komiska verbala meningar. Hon har olika strategier och stimuli och en strävan att stödja båda barnens lekintentioner.

**Sammanfattning:** En glädje över och ett engagemang i meningsskapandet i leken, är framträdande hos pedagogerna. Karaktäristiskt för stämningen i leken är acceptans, uppmuntran och närvaro i barnens lekvärld med en livlig fantasi. Pedagogerna är spontana och livliga. De talar mycket uppmuntrande med barnen och använder olika gester som uppmuntran.

### *Sammanfattning av resultatet*

Syftet med studien var, att identifiera episoder där pedagoger använder leken som ett pedagogiskt verktyg i barns lustfyllda lärande. Jag kommer här nedan att sammanställa resultatet från observationerna utifrån mitt syfte. Pedagogernas förhållningssätt uttrycker en respekt för barnens lek och tilltro till barns förmåga att skapa en mening i sitt lekande. Pedagogerna var avspända och glada och dessutom var de lyhörda för barnens olika strategier i deras lek. De fanns nära, iakttog och samtalande med barnen och de intog en roll som medlekare utan att dominera leken.

I flertalet av sekvenserna har pedagogerna visat att genom motivation kan man ge barnen en möjlighet till utökning av sina lekfärdigheter på ett lustfyllt och lekfullt sätt. Ett framträdande drag som påvisats i resultatet är att det hos pedagogerna finns en glädje och ett engagemang i lekens meningsskapande. Stämningen i de olika leksekvenserna uttrycker en ömsesidighet, där förutsättningen med olika världar bygger på ett engagemang i båda riktningar, från pedagog till barn och vice versa. Självfallet blir glädje och lust också viktiga delar i den samspelade pedagogiska verksamheten. Karaktäristiskt för stämningen i leken är acceptans, uppmuntran och närvaro i barns lekvärld. Pedagogerna är spontana och livliga. De

talar mycket uppmuntrande med barnen och använder olika gester som uppmuntran. Lust, skapande och en undersökande attityd genomsyrar interaktionen i resultatet.

## *DISKUSSION*

Syftet med den här studien var att undersöka hur pedagoger använder leken som ett pedagogiskt verktyg i barns lärande utifrån ett fenomenografiskt perspektiv. Inledningsvis kommer det att diskuteras med utgångspunkt utifrån resultatet från studien till tidigare forskning och till den teoretiska bakgrunden. Det kommer även att resoneras kring mina egna reflektioner kring resultatet.

### *Resultatdiskussion*

Avsikten med min studie var att undersöka hur pedagoger använder leken som ett pedagogiskt verktyg i barns lustfyllda lärande utifrån en fenomenografisk ansats. I följande diskussionsavsnitt kommer det att diskuteras utifrån barns leksekvenser med fokus på pedagogers förhållningssätt i det lustfyllda lärandet och det kommer att ske med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv med inspiration av Phina Kleins (1989) fem samspelskriterier. Dessa fem kriterier har jag modifierat i den här studien till ”motivation”, ”ömsesidighet” och ”uppmuntran” och förutom detta har jag inte använt mig av två kriterier. Dessa tre kategorier som egentligen inte är möjliga att separera annat än för analytiskt ändamål, kan ändå användas för att beskriva pedagogers förhållningssätt till barns lustfyllda lärande och beskriva processen där barn ingår i en social lärandekontext. Följaktligen kan alla tre kriterierna finnas representerade i en och samma sekvens. I diskussionen kommer jag att knyta an till tidigare beskrivna teorier med de resultat som kommit fram i studien.

Det är lätt att i en slutdiskussion generalisera och på så vis göra sken av att det lustfyllda lärandet i leken, som studien gestaltar, gäller all lek på förskolan eller kanske rent av alla barns lek på förskolan. Så är det naturligtvis inte, men mycket av det som pedagogerna i studien visade var att göra leken till ett lustfyllt lärande för just dessa barn.

För att kunna skildra hur pedagogernas förhållningssätt, i den komplexa verklighet som förskolan är en arena för, har det varit nödvändigt att till viss del schematisera sekvenserna för att göra dem mer begripliga. Det bör betonas att de sekvenser som presenteras i studien grundar sig på analyser av de subjektiva tolkningar som gjorts av hur varje pedagog visade sig vid observationerna, genom ord och olika kroppsuttryck gestaltade i sina intentioner, tolkningar och förståelse av fenomenet lustfyllt lärande.

I ett didaktiskt perspektiv har pedagogerna en essentiell betydelse i såväl barns lek som lärande, eftersom de har uppdraget att stödja barnen utifrån läroplanens (Utbildningsdepartementet 1998), strävande mål: "I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, /.../ samt förmåga att samarbeta och lösa problem" (s 5). Jag själv anser att det inte går att skilja på lärandet och lek, barn lär genom sin lek. Pedagogerna har lotsat barnen genom att skapa förutsättningar för deras lek och lärande på ett lustfyllt sätt genom att tillhandahålla material och utvidgat leken. Där igenom har de medverkat till att ge barnen en möjlighet till ett lustfyllt lärande. Och pedagogernas förhållningssätt bidrog till motivation genom att de kom med idéer och utmaningar. Här igenom främjades ömsesidighet och uppmuntran som fungerade som en stöttning för vidare utveckling av leken och för barns fantasi (Vygotskij 1995).

I resultatet kunde jag utläsa att pedagogerna deltog i barnens lek och då uttryckte de samtidigt att lek är viktigt och att lärandet kan på det viset vara lustfyllt. För mig var detta en positiv upptäckt att pedagogerna deltog så mycket i barns lek. Johansson & Pramling Samuelsson, (2003) skriver att lek som en metod har inte alltid uppfattats som viktig inom förskoleverksamheten. Jag kan se att pedagogernas medverkan i leken är viktig för dem och pedagogerna gör variationer kring barns lek. (Welén 2003, s. 35.) Enligt (a.a.) börjar detta tankesätt att försvinna och man upptäcker fördelarna med att pedagogen är delaktig och leker tillsammans med barn. Utifrån detta har leken kommit att framhållas som en viktig del i barns lärandeprocess och en medveten användning antas främja utveckling och lärande. Mycket av nutidens forskning om lek pekar mot att det finns en potential att förbättra kvalitén i förskolan genom att utnyttja leken som ett pedagogiskt verktyg.

### *Motivation genom agerande*

Pedagogerna i studien har genom ett motiverat agerande gett barnen en mångfald i deras lustfyllda lärandeprocess. Dahlberg, Moss & Pence (2007) tar upp värdet av mångfalden för det lustfyllda lärandet man kan se hur pedagogerna gör det genom att utvidga barnens lek och ger dem möjligheter att utvidga sin lek.<sup>26</sup> När barnen tillsammans med pedagogernas motivation får en känsla av ett utvidgat sammanhang och på det viset känner det meningsfullt, stimulerar det i sin förlängning barnen till deras livslånga lust att lära. Detta är en naturlig del i människans livsutvecklingspotential, enligt Gärdenfors (2010). Därtill har pedagogerna motiverat barnens fantasi.<sup>27</sup> Ur ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij 1995) kan det hävdas att det är främst känslorna, glädjen i denna studie, som frammanar fantasin i barns lek och kreativitet. Genom fantasin upplever barn glädje och då kan lärandet bli lustfyllt. Vygotskij (1995) påpekar att leken också är intimt förknippad med förmågan att fantisera. Han menar också att fantasin alltid bygger på material som hämtats från den givna verkligheten och består av intryck från denna.

Jag har tolkat att pedagogerna på ett motiverat och medvetet sätt har gett barnen olika förutsättningar att finna ett sammanhang i sitt lekande som påverkar det lustfyllda lärandet. Enligt Lindqvist (1996) är det en rad faktorer som påverkar barnens lustfyllda lärande. Som exempel på detta anges när barn samspekar på ett positivt sätt, vilket har påverkats av att de har blivit motiverade av pedagogerna. Detta ger då barn en egen lust att lära, engagemang och förståelse som medför att de skrattar och samtidigt ser sammanhang.

I min analys av studien har jag utläst att pedagogerna genom motivation gjort det möjligt för barnen att få olika upplevelser i leken. Gärdenfors (2010) påtalar vikten av att de första sex åren är barns upplevelser och bemötande avgörande för deras kommande lärande, utveckling och motivation. Pedagogerna i studien har bemött barnen genom ord, blickar och varit deltagande i deras lek. Leken bör därför vara en del i helhetssynen på lärandet och Gärdenfors påtalar att kvalitén i lek, lärande och motivation är en del av upplevelsen. I de leksekvenser som observerades har barnen fått en möjlighet till ett lustfyllt lärande genom att pedagogerna har varit delaktiga och motiverat barnen. Men det tydligaste kännetecknet för lek

---

<sup>26</sup> Exempel 1,2 och 3.

<sup>27</sup> Exempel 1.

är, enligt Gärdenfors (2010), att den inte enkelt går att förklara men att den är viktig för barn och där pedagogerna är aktiva i leken.

Pedagogerna har varit lyhörda på barnens leksignaler och spunnit vidare på dessa och använt språket som en bas för att utveckla leken. De har kommunicerat verbalt och använt sig av gester och mimik. De har ställt utmanande frågor för att göra leken till ett lustfyllt lärande. Språket och kommunikationen är enligt Vygotskij nyckeln till lärandet i en social praktik. I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation och språkanvändning helt centrala och utgör länken mellan barnet och omgivningen (Säljö, 2000). Pedagogerna i studien har på ett tydligt sätt motiverat barnen genom att kommunicera om olika saker och olika skeenden i leken. Säljö (2000) skriver att kommunikationen i sig genererar redskap och möjligheter i form av såväl intellektuell som praktisk kunskap, något som kan bli användbart i framtida utmaningar för att skapa struktur i verkligheten.

Jag skulle vilja hävda att de pedagoger som deltog i min studie i stor omfattning har ett förhållningssätt som innebär att göra lärandet lustfyllt för förskolebarnen. Johansson & Pramling Samuelsson (2006) tar upp begreppet lustfyllt lärande som ett fenomen i samband med barns lek. Författarna anser att lek är lärande och då blir leken en lustfylld aktivitet eller något som är överskridande till ett livslångt lärande. När barn finner en lust är när de har en självkontroll och en valmöjlighet över sin situation. Att barn lär ”här och nu” i förskolan verkar vara lustfyllt för dem, enligt författarna. Som pedagog ska man utmana lärandet, fördjupa och vidga kunskapandet och meningsfullheten. I sin förlängning gör detta lärandet lustfyllt. Författarna anser att det är pedagogen som gör lärandet lustfyllt utifrån barns tidigare upplevelser, uppfattningar och erfarenheter. Om man tar fasta på det som barn tar upp och det som fångar deras intentioner blir lärandet lustfyllt. Detta har jag kunnat utläsa vid de flesta exemplen.

Barn lär sig eftersom de inombords har lust till att lära. De är nyfikna och kompetenta. Detta har pedagogerna förverkligat i sitt motiverande deltagande. Det räcker att man visar dem *tillit* enligt Williams, Sheridan, & Pramling Samuelsson, (2000). De menar också att den sociala kompetensen utvecklas samtidigt som barnen lär och utvecklas. Den är inget som är fristående, utöver leken eller lärandet. Ur detta perspektiv ser man barns kamratsamverkan och pedagogers närvaro som viktiga i barns kunskapsskapande.

### *Ömsesidighet i agerandet*

I studien har pedagogerna och barnen haft ett gemensamt fokus i samspelet under de olika leksekvenserna. Pedagogerna har tagit initiativet till en ömsesidighet och samtidigt tagit vara på barnens initiativ till ett samspel. I en av leksekvenserna<sup>28</sup> tar barnen initiativ och leder samspelet, där pedagogen rättar sig efter barnens intentioner om att sortera. Samspelet i leken har varit glädjefull och en växelverkan mellan byggnationer och lek. Så som jag har tolkat pedagogernas närvaro i leken sker den i en hängivelse ifrån pedagogernas sida. Jag kan här se det som Johansson & Pramling Samuelsson (2006) skriver att olika situationer som startar med fokus på antingen lekens eller lärandets former emellertid kan förändras och öppna upp för en interaktion mellan lek och lärande. Slutligen, i situationer där både lek och lärande är

---

<sup>28</sup> Exempel 12.

framträdande för pedagoger kan de ges likvärdiga villkor och omväxlande berika varandra i ett samspel och lärande. Förutsättningarna för dessa förändringar och möten mellan lek och lärande, i ett samspel, tycks ha att göra med i vilket avseende som barns intentioner visar sig för pedagogerna, men även deras öppenhet för kreativitet, fantasi och barns kontroll. En iakttagelse som jag gjorde var, att när pedagoger får tillträde till barns livsvärld, möter de också hela barnet och dess erfarenheter och skapar därigenom en ömsesidighet.

En annan intressant upptäckt man kunde iaktta var att i kommunikationen mellan pedagoger och barn i de olika samspelet, i ett motiv som innefattar ömsesidighet, men också att pedagogernas guidning av barnen sker i en ömsesidighet. I ömsesidigheten har jag märkt att pedagogerna har gett barnen en variation på samspel och på det viset gett dem en möjlighet så som Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) skriver, att barn behöver uppleva en variation för att kunna utveckla ny kunskap, se mer komplexa saker och se ett sammanhang, samt se särdrag i samspel och upptäcka mönster och kommunicera med andra människor.

Samspelet mellan barn och pedagog uttrycker förtroende och ömsesidighet i de flesta observationerna. Lust, skapande och en undersökande attityd genomsyrar interaktionerna. Samspelet öppnar för ett möte mellan lek och lärande. Stämningen i de olika leksekvenserna uttrycker en ömsesidighet där förutsättningen i de olika världarna bygger på ett engagemang i båda riktningar, från pedagog till barn och vice versa. Självfallet blir glädje och lust också viktiga delar i den samspelande pedagogiska verksamheten

Det kan vara fullt möjligt att det som barnen gestaltade, ville de bestämma och ha inflytande över. De utgick från det som hade med deras självbestämmanderätt att göra och här intog pedagogerna en medlekande roll. Vid denna ömsesidighet skapades en växelverkan där den vuxne iakttar barnets reaktioner och intentioner, samtidigt som barnet ges möjlighet att bli bekräftat som den som styr leken. I de olika leksekvenserna kunde jag se det som Knutsdotter Olofsson (2003) uttrycker med att ju mer man leker desto kompetentare lekare blir man. Det är de äldre barnen och pedagogerna som lär de yngre barnen att leka, att uppfatta leksignaler och att hjälpa de yngre barnen med att förstå lekspråkets koder. Därför är det viktigt, enligt Knutsdotter Olofsson (2003) att det ingår i förskolans verksamhet, att man leker med barnen och att detta verkligen prioriteras. Författaren nämner om tre principer. Dessa är: tid för lek, leken får inte störas och pedagoger ska delta i leken. Den sista principen, att pedagogerna ska delta i leken, såg jag med stor tydlighet och att detta inte gjordes bara när jag var där. Det framgick av att i samspelet mellan pedagogerna och barnen fanns en stor ömsesidighet och att pedagogerna var medlekare utan att inta någon specifik vuxen roll. Min slutsats av detta blir att deras ömsesidighet i leken vittnar om att de gav hän på ett konstlat sätt.

Ytterligare en intressant iakttagelse jag gjorde, var att kunna se hur barnen gjorde ett lyckat försök till en ömsidighet när de kommer med förslag på sortering av pennor och pedagogen tar vara på detta samspel genom att följa deras förslag. Jag kan här se det som Johansson & Pramling Samuelsson (2006) beskriver som ett samspel mellan berörda individer i ett lärande. Detta visar att samspelet och den interaktion med barnen som pedagoger driver, är beroende av pedagogernas intentioner och huruvida lek eller lärande är i förgrunden, alternativt i bakgrunden, för lärarnas meningsskapande. Samspelet är för övrigt relaterat till pedagogers öppenhet för – respektive bundenhet till – lekens och lärandets form, innehåll och de erfarenheter av kreativitet, fantasi och kontroll som möjliggörs. I de fall då lärandets form

och innehåll är i förgrunden för pedagogerna, verkar de lekfulla inslagen vara underordnade lärandet (Ff. 2006).

### *Ett uppmuntrande agerande*

Jag har kunnat utläsa att det finns en glädje, ett muntert språk och ett engagemang i meningsskapandet i leken, som är framträdande hos pedagogerna och barnen. Karaktäristiskt för stämningen i leken är acceptans, uppmuntran och närvaro av pedagogerna i barnens lekvärld. Pedagogerna är spontana och livliga. De samtalar mycket uppmuntrande med barnen och använder olika gester som uppmuntran. Pedagogerna i studien har ett glatt mimspel och en positiv vokabulär, eftersom det enligt teorin finns många faktorer som påverkar det lustfyllda lärandet med en mångfasetterad tolkningsmöjlighet. Fenomenets innebörd kan skilja sig från individ till individ men det som många är överens om är att det handlar om ett lustbetonat lärande där både kropp och själ involveras. Dock finns det enligt teorin helt klart skillnader mellan olika situationer som för var och en upplevs som lustfyllda. Det jag själv har noterat utifrån resultatet är hur barnen genom pedagogernas uppmuntran blir glada och stämningen blir glädjefull. Studiens resultat instämmer med vad Johansson & Pramling Samuelsson (2003, s 21) skriver om att när barn uttrycker ett lustfyllt lärande, kan det vara när barn glömmer tid och rum och hamnar i ett så kallat ”flöde”. I en sådan leksituation är det innebörden i aktiviteten som är det centrala för barnet som känner en lust, glädje och engagemang över det. Skolverket (2006) skriver om en sinnlig glädje som involverar hela personens utveckling, både emotionellt, intellektuellt och socialt. Detta har jag kunnat tolka att detta gör pedagogerna när de bekräftar barnen med uppmuntran. Vidare skriver Skolverket att lusten kan vara en individuell upplevelse men också handla om en kollektiv interaktion som kan inträffa i förskolan när allt stämmer och personerna i gruppen skapar kunskap tillsammans.

### *Lek*

Min upplevelse av pedagogernas delaktighet i leken var att de genom sina handlingar nästan alltid lyckades med sina föresatser att få delaktigt inflytande både i samspelet med de berörda barnen och över lekens innehåll och struktur. På detta sätt gjordes det möjligt för barnen att lära på ett lustfyllt sätt. Detta metaforiska uttryck utnyttjas för att tala om något så abstrakt som roligt och glädjefullt och det framgår av i min studie att barnen har roligt tillsammans med pedagogerna. Jag kan här se att pedagogernas förhållningssätt tillämpar läroplanens<sup>29</sup> intentioner att samverka och interaktioner är det som ligger till grund. Där barn och omvärld inte kan skiljas åt och att man inte kan särskilja lek och lärande enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2006). Läroplanen tar dessutom upp att förskolan ska lägga grunden till ett livslångt lärande och vara roligt, stimulerande, trygg och utmanande med fullt av möjligheter för barnen. Tiden i förskolan bör, enligt läroplanen, vara en tid av lustfyllt lärande och utgångspunkten ska vara att ta vara på varje barns förmågor, lust och vilja att lära. Verksamheten ska ge goda förutsättningar för lärande, stödja barnets tilltro till sin egen

---

<sup>29</sup> Utbildningsdepartementet 1998.

förmåga och bejaka barn som individer. Detta har jag på ett tydligt sätt sett genom hela min studie.

Jag ser i leksekvenserna att barnen undersöker nya saker och anpassar detta till det som de redan vet, vilket innebär ny kunskap för barnet. Således blir lekprocessen en del av lärandet där pedagogerna har en viktig roll som upplysare och medlekare. Leken är ett eget fenomen, dock med många ansikten, och anses av mig som pedagog vara en resurs för att nå resultat i lärandet. Vygotskij (1995) framställer lek som ett fantiserat framförande utan koncept, där leken skapas i samspel med andra, där och då, som i sin förlängning ger barn en möjlighet till ett lustfyllt lärande.

Knutsson Olofsson (2003) beskriver att lek inte är beroende av att prestera något resultat, utan intentionen för lek måste vara att det är roligt. Detta hade pedagoger och barn i de leksekvenser som ingår i min studie. Alla deltar i leken självmant. Känner barnen att de måste delta blir leken till ett arbete, men författaren skriver också att barn självmant kan göra arbetet till lek. Leken är både kroppsligt och själsligt viktig för människan och det lustfyllda lärandet (Vygotskij 1995). Pedagogerna har genom sitt deltagande i leken gett barnen ett meningskapande och en förståelse för olika normer och sociala strukturer (Vygotskij 1995).

### *Metoddiskussion*

Intentionen med undersökningen har varit att undersöka hur pedagoger använder leken som ett verktyg i barns lärande. För att se hur pedagogerna frambringar sitt medverkande i barnens lek valde jag att med grund i den fenomenografiska ansatsen att genomföra deltagande observationer. Marton och Booth (2000) menar att individer har olika sätt att uppfatta och sätt att erfara ett fenomen, vilket sätt pedagogerna skapar variationer i barns lärande. Grunden i den fenomenografiska ansatsen är ju ett sätt att uppleva någonting och hur individer förstår sin omvärld. Genom att använda mig av denna ansats har det påvisats, i resultatet, att en variation i sätt att utöva samt fått kännedom om olika företeelser i barns lärande. Enligt ett fenomenografiskt synsätt innebär det att man skapar ett erhållande av kunskaper genom utveckling och sätt att reflektera om olika företeelser i pedagogers användning av leken som verktyg. Författarna beskriver att lärande handlar om att lära sig erfara och att lära sig uppfatta och förstå. Och genom att tillägna sig det som är känt förbereder vi oss för det som är okänt. Att erfara något innebär att man urskiljer detta från det sammanhang som detta något ingår i och relatera det till ett sammanhang eller nya andra sammanhang.

De tolkningar som gjorts utifrån resultatet i studien har tagit fasta på Vygotskij (1995) teorier om erfarenheter som bas till kreativt nytänkande och lärande. Han menar att kunskap inte enbart konstrueras inom individen själv utan också utanför, i samspel med andra människor, vilket utgör grunden i ett sociokulturellt perspektiv. Pedagogernas, i studien, medverkande i leken gav barnen en möjlighet att utnyttja sina erfarenheter och kunskaper för att skapa relation till andra. Vygotskijs (1995) teori om lek är att leken en skapande verksamhet. Leken handlar om kreativitet. Vygotskij kallar den kreativa förmågan för fantasi och för honom hör fantasi och verklighet ihop på olika sätt. Individens fantasi blir större om man har en rik verklighet och tvärtom. Vygotskij påpekade att med hjälp av fantasin kan man tolka olika erfarenheter och känslor. Grunden för barnets skapande finns redan i leken. Genom pedagogernas förhållningssätt har barnen fått en möjlighet i leken att tolka sina

upplevelser och ge dem en förförståelse av sina erfarenheter och förvandla det till ett lärande (Vygotskij 1995, s. 9.).

Under arbetets gång har jag på ett mycket tydligt sätt upplevt hur jag har pendlat mellan empiri och teori. Från delar till en helhet. Mitt förfaringssätt: genom att jag har använt transkribering och meningskoncentrering, i denna studie, vilket har varit fruktbart för mig. De olika kapitlen kunde på olika sätt växa fram ungefär samtidigt, för de ökade min förståelse vilket undersökta fenomenen och hur dessa med hjälp av tidigare forskning kunde förklaras (Alvesson & Sköldberg, 2008). Som forskare måste jag ständigt röra mig mellan att förhålla mig till vad det är som verkligen har hänt och hur jag kan förstå det i termer utifrån ett mer teoretiskt och abstrakt språkbruk. Denna pendling kan beskrivas som ett abduktivt tänkande, vilket kan ses som en pendling mellan yt- och djupstrukturer (Alvesson & Sköldberg 2008).

Önskvärt hade givetvis varit att kunna göra fler observationer av pedagogers förhållningssätt i andra leksekvenser. Styrda leksekvenser,<sup>30</sup> hade genomförts, men det framkommer tydligt att resultatet enbart kan visa deltagande pedagogers agerande i det lustfyllda lärandet, vilket kan sägas ge läsaren eget ansvar att själv tolka och resonera om det som lagts fram. (Alvesson & Sköldberg 2008) påpekar också, att även om en studie inte har för avsikt att göra några större generaliseringar, så kan den ändå ha en realistisk nytta för den som tar del av resultaten. Det förefaller inte orimligt att det som har kommit fram i min studie även kan förmodas gälla andra pedagoger, även om resultaten inte gör anspråk på att gälla alla andra pedagoger. Det finns ju inget som tyder på att deltagande pedagoger i denna studie skulle vara helt unika, även om situationen som sådan kanske kan vara det. Dock skulle denna studies resultat kunna bli jämförbart med studier av andra pedagogers förhållningssätt i liknande lustfyllda lärandesituationer för barn. Kanske hade det varit mer fruktbart att följa upp de pedagoger som var med i studien vid ett senare tillfälle under terminen. På så vis kunde jag inhämtat ytterligare datamaterial för en eventuellt bredare analys, förutsatt att pedagogerna hade ett intresse att delta vid fler leksekvenser. Jag anser dock mot bakgrund av studiens omfattning och syfte ha tillräckligt med datamaterial för att kunna uttala mig om pedagogers förhållningssätt i det lustfyllda lärandet på det sätt jag har gjort.

De tolkningar av pedagogers agerande som gjorts, grundas inte enbart på ett fåtal redovisade sekvenser, även om vissa av exemplen som jag ser det, mycket väl skulle kunna vara tillräckligt tydliga. Istället gjordes tolkningarna mot bakgrund av hur pedagogerna lekte tillsammans med barnen, resonerade och uppmuntrade leken i deras samspel under hela den observerade tiden. Detta för att jag bättre skulle kunna förstå varje leksekvens och förhindra övertolkningar. Jag har med det nyss sagda velat påpeka för läsaren att resultatexemplen är tolkade utifrån sitt sammanhang, vilket även är grunden för studiens teoretiska ram utifrån ett sociokulturellt perspektiv (jmf. Säljö, 2000).

Slutligen vill jag nämna att studiens fokus riktades mot pedagogers agerande i de olika leksekvenserna. Dock har under samtliga observationer visat sig att barns lekkompetens, vilja och acceptans att ha pedagogernas närvaro med i leken. Detta har medverkat till att göra leken till ett lustfyllt lärande.

---

<sup>30</sup> Så som vid vuxenstyrda samlingar.

## *Slutsatser*

Som en helhet av studien vill jag lyfta fram betydelsen av pedagogernas närvaro i barns lek som är ett pedagogiskt verktyg för barns lustfyllda lärande och utveckling. Med bakgrund av det som framkommit i studien är det tydligt, att pedagogernas intentioner varit att vilja medverka i barns leksekvenser och på detta sätt ge dem en möjlighet till att lärandet blir lustfyllt. Pedagogernas intentioner att vilja påverka barnens situation utgick från ett nutidsperspektiv, utifrån barnens intressen, känslöstämningar och ett meningsskapande. Att på olika deltagande sätt och utifrån det som för stunden, ”här och nu”, intresserade barnen och att barnen hade roligt var påfallande viktigt. Glädjen genomsyrar alla leksekvenser. De ville vara med och leka och att barnen skulle lära sig något utifrån det som ofta för stunden intresserade barnen. De ville utvidga samspelet med de barn som fanns med i leksekvensen och den gemensamma livsvärlden med vilka de hade en relation. Detta gjorde leksekvenserna till ett lustfyllt lärande. Leken var rolig för barnen och på så sätt var den också lustfylld och blev på det sättet ett stöd för lärandet.

Under arbetets gång har jag lagt märke till hur komplext begreppet lustfyllt lärande är. I den intersubjektiva värld som förskolan är, utifrån ett helhetsperspektiv, kan det beskrivas med att barns lustfyllda lärande sker med hjälp av pedagoger som då oftast medverkar i ett samspel. När det råder en ömsesidighet i pedagogers och barns intentioner och gester uppstår kommunikation som leder till ett lustfyllt lärande.

Avslutningsvis kan jag konstatera att barn tillägnar sig en kunskap, vilket visats av Vygotskij (1995), att kunskap inte endast konstrueras inom människan själv utan också utanför, i samspel med andra människor, vilket utgör grunden i sociokulturell teori (Säljö 2000). Vygotskij menar att lärandet sker i en social praktik. Kunskapen finns hos människan men man utvecklas och tillägnar sig den i ett socialt samspel och får hjälp att tolka sin omvärld, ett kollektivt reflekterande. Dels genom att imitera varandra varpå man bearbetar kunskapen i tankar, dels i en praktik. Detta leder till en förvärvad kunskap, (Säljö, 2000, s. 65-68). Dessa uppfattningar medför att sociala, kulturella och språkliga sammanhang blir mycket betydelsefulla i ett lustfyllt lärande. Jag kan även se, i likhet med Säljö, att ett krav för lärande är att varje människa är aktiv i sitt lärande och kanske till och med är beredd att kämpa för att lära sig. Detta har pedagogerna i min studie hjälpt barnen med.<sup>31</sup> Enligt Säljö (2000, s. 26) ska kunskap ses som knuten till ”argumentation och handling i sociala kontexter, och som aktiva försök att se, förstå och hantera världen på ett visst sätt”.

Av min studie kan jag utläsa att pedagogerna har en pedagogisk kvalité som utformas i en interaktion mellan pedagoger och barn och mellan barn. När samspelet är av hög kvalité tar pedagogen medvetet tillvara barns erfarenheter och använder aktuella händelser, för att på ett naturligt sätt försätta barn i situationer där de får tänka, reflektera och lösa problem (Sheridan & Pramling Samuelsson 2009). Utifrån min studie har jag tolkat att pedagogernas förhållningssätt överensstämmer med det författarna beskriver. Som ett utmärkande drag för hög kvalité kan visas att pedagogerna använder både material och sig själva som resurser för att skapa en miljö i vilken barn ges möjligheter till utveckling och lärande. Detta sker i riktning mot läroplansmålen och därigenom skapas ett lustfyllt lärande. Enligt, Sheridan,

---

<sup>31</sup> Exempel 8 och 9.

Pramling Samuelsson & Johanssons (2009, s. 261) studie kunde det konstateras en trend, där dagens förskoleverksamhet riskerar att bli för individualiserad, ämnesorienterad, bedömande och ”skolifierad”. Utgångspunkten i barns intressen och funderingar behöver, enligt författarna, ytterligare lyftas fram och behållas för att förskolan ska kunna behålla sin roll som barns egen lärandeplats. Detta kunde jag utläsa att pedagogerna lät förskolans arena förbli, en lärandeplats för dessa barn.

### *Avslutande reflektion*

En intressant iakttagelse jag gjorde genom hela observationsarbetet var det att pedagogerna gav vissa barna stöd betydligt snabbare än andra barn. Man kan fråga sig varför vissa barn får snabbare support av pedagogerna? Då jag i min avgränsade studie inhämtat en tunn skiva av förskolans värld saknas sådan viktig information om dessa barn, pedagogerna och deras relation för att kunna ge en rättvis tolkning av vad eventuella orsaker kan vara. Däremot kan jag relatera till mina egna erfarenheter som förskollärare och reflektera på om det faktiskt inte är så att vissa barn generellt av olika anledningar faktiskt får mer opåkallad uppmärksamhet från oss pedagoger.

Något som jag ytterligare ställer mig kritiskt till var att pedagogernas samtal under vissa leksekvenserna generellt var begränsade och stannade oftast i här och nu situationen. Så som jag tolkade deras samspel förekom det inte mycket fantasi i samtalen. En reflektion som jag gjorde var att de kanske inte våga släppa fram sin fantasi och detta kan bero på att jag var okänd för dem. Med stöd av min egen kunskap kunde kanske pedagogerna använt sig av ett mer fantasifullt samspråk som kunde gett barnen än mer meningskapande i deras lek.

En reflektion är när det råder en ömsesidighet och en delaktighet i pedagogernas intentioner och gester uppstår kommunikation och genom en levande närvaro deltar de på så sätt i barns pågående lärande. Att pedagogerna medverkar i leken tillägnar barnen sig därför förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i leken och på detta sätt får de en möjlighet att få nya erfarenheter.

### *Fortsatt forskning*

Som en fortsättning på denna undersökning skulle jag vilja ta reda på hur barn upplever och ställer sig till begreppet lustfyllt lärande. Ytterligare en möjlig fortsättning på min studie skulle kunna vara att undersöka vad föräldrar lägger in i begreppet lustfyllt lärande och vad de anser om hur förskolan arbetar med det lustfyllda lärandet. Jag vill därmed se denna studie som den första i flera kommande undersökningar som berör barns lustfyllda lärande då man kan gå in i ett specifikt lärande moment. Mycket för att förskolan ska lägga grunden för barns livslånga glädjefulla lärande och att genom forskning skapa förutsättningar för detta.

## *Till sist – ETT TACK*

I slutet av januari 2011 började jag på den fjärde delkursen i Masterprogram i pedagogiskt arbete vid Högskolan i Borås. Drygt fyra intensiva månader senare finns min magisteruppsats nu klar i min dator. Även om själva uppsatsprocessen tidsmässigt har fortgått under en mycket kort period, vill jag förklara att det inte är endast dessa intensiva månader som påverkat uppsatsens innehåll eller bidragit till min, alltså pågående utveckling. Mina tidigare möten med människor i förskolan och i andra olika sammanhang har givetvis bidragit till det sätt jag ser på människors förhållningssätt i världen runt om kring mig, hur jag tolkar det jag ser, resonerar kring min människosyn och hur jag vill förmedla och skriva om det jag brinner för. Jag vill därför så här i slutet av min uppsats nämna några som har stor del i att min uppsats kommit till stånd.

Först ett stort och varmt tack till de pedagoger och barn som så åskådligt visade mig hur man genom leken ser ett lustfyllt lärande. Utan er inspirerande medverkan i studien hade inte uppsatsen blivit det den till slut blev. Ni gav mig otroliga möjligheter att lyckas med min studie. Ett jätte tack även till alla värmande ord under min analysprocess. Tack snälla ni, det har värmt.

Ett tack även till min handledare Erik Ljungar för den tid du lagt ner på min uppsats och handledning.

Jag riktar ett stort tack till er, Berit, Caroline, Lena och Emelie som inspirerar, peppar mig och grovkorrektur läst var sin del av min text. Sedan ett stort tack till min granne Ingvar Bengtsson som korrekturläst hela uppsatsen. Tack än en gång. Tur att ni finns till min hjälp.

Jag riktar även ett tack till alla er som på olika sätt stöttat mig under den mycket intensiva och arbetsamma period som nu ligger bakom mig. Det gäller min familj, som stått ut med allt mitt skrivande, funderande och mitt resonemang, mina arbetskamrater som har kommit med olika goda råd och peptalk samt ni fina vänner som under årens lopp bidragit med så mycket inspirerande klokhet. Tack!

Och så sist men absolut inte minst till mina två barnbarn, Gabriella och Hugo, som på sitt omedvetna sätt gett mig så mycket glädje i många tunga stunder och inspiration till att studera lustfyllt lärande.

Tack alla ovannämnda, Jag är så glad för att ni alla finns. Tack!

## Källförteckning

Alexandersson, Mikael (1994). *Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus*. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. Ss.111-136

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.

Aspers, Patrik (2007). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber.

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2007). *Från kvalitet och meningsskapande - postmoderna perspektiv- exemplet förskolan*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.

Davidsson, Birgitt (2008). *Self report – att använda skrivna texter som redskap*. I Dimenäs, Jörgen (Red.). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber. Ss.70-81

Garvey Cathrine (1977). I Jensen, Mikael & Harvard, Åsa (RED.) (2010). *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur AB.

Gärdenfors, Peter (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.

Illeris, Knud (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur AB.

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

Kihlström Sonja (2008). *Observations som redskap*. I Dimenäs, Jörgen (Red.) *Lära till lärare* Stockholm: Liber. Ss.30-69

Kihlström, Sonja (2008). *Uppsatsen – examensarbetet*. I Dimenäs, Jörgen (Red.) *Lära till lärare* Stockholm: Liber. Ss.231-233

Klein, Phina (1989). *Formidlet laering: Om å fremme utvikling i sped- och småbarnsalder*. Oslo: Universitetsforlaget.

Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.

Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2010). *Vad lär barn när de leker?* I Jensen, Mikael & Harvard, Åsa (RED.). *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur AB. Ss. 75-92

Kullberg, Birgitta (2004). *Lust – och undervisningsbaserat lärande – ett teoribygge*. Lund: Studentlitteratur.

- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillemyr, Ole-Fredrik (1999). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, Ole-Fredrik (2002). *Lek – upplevelse- lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Lundell, Eva (2011). *Lustfullt lärande – En studie om vad pedagoger i förskolan lägger in i begreppet lustfullt lärande*. ( Pilotstudie i delkurs 3 i Masterutbildningen ”Pedagogiskt arbete”). Högskolan Borås. Institutionen för pedagogik. Borås.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999). *Lärandets grogrund – perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid (2010). *Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? Nordic Early Childhood Education Reserch. Oslo Juni 2010*
- Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid (2009). *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid, & Johansson, Eva (Red.). (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Socialstyrelsen, (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*, Allmänna råd från Socialstyrelsen. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU, (Statens offentliga utredningar) (1972:26 -27). *Förskolan del 1. Betänkande av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Uljens, Michael (1998). Fenomenografin, dess icke-dualistiska ontologi och Menons paradox Pedagogisk Forskning i Sverige 1998 årg 3 nr 2 s 122–129 issn 1401-6788.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplanen för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (2006). *Läroplan för förskolan – Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolan läroplan*. Solna: Åtta45.
- Welén, Therese (2003). *Kunskap kräver lek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

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

Vygotskij, Lev S (1995). *Fantasi och kreativitet i barnsdomen*. Göteborg: Daidalos

Vygotskij, Lev S (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Åm, Eli (1993). *Leken ur barnets perspektiv*. Borås: Natur och Kultur.

### *Elektroniskt publicerade referenser*

Nationalencyklopedin. (2011).\_www.ne.se 2011-03-12 (Leken)

Pedagogiskt program för förskolan, <http://www.skolverket.se/publikationer>

Skolverket, (2006). Rapport. [www.skolverket.se/rapporter](http://www.skolverket.se/rapporter)

Skolverket, (2010). Rapport. [www.skolverket.se/rapporter](http://www.skolverket.se/rapporter)

SOU (Statens offentliga utredningar) 1972:26 (Elektronisk) Tillgänglig:  
<<http://www.regeringen.se/content> (2010-12-05).

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskapligforskning*. Tillgänglig 2011-04-10 <http://www.vr.se/>

## Bilaga 1



HÖGSKOLAN I BORÅS  
VETENSKAP FÖR PROFESSION

2011 02 15

Hej!

Jag heter Eva Lundell och jag går fjärde terminen på *Mastersprogram i pedagogiskt arbete på Borås Högskola*. Som ett delmoment i kursen i min utbildning ska jag under våren skriva en D-uppsats, Magisteruppsats. Syftet med studien är att se hur pedagoger tar vara på det lustfyllda lärandet i barns lek i verksamheten. Jag kommer alltså ha fokus på pedagogernas förhållningssätt.

Denna studie kommer att förläggas till denna förskola där jag vid ca 7- 8 tillfällen under våren med start under vecka 12 kommer att göra observationer i barngruppen. Dessa kommer framför allt att dokumenteras genom skriftliga observationer av barns lek. Inga personuppgifter av enskilda barn kommer inhämtas då dessa saknar betydelse för studiens syfte. Inhämtat material kommer endast att användas av mig personligen för analys för att efter avslutad studie förstöras. Alla uppgifter kommer att behandlas helt konfidentiellt. I den slutliga rapporten kommer uppgifter om kommun och förskola att aidentifieras och inte heller kommer sådana personuppgifter som eventuellt kommer till min kännedom att röjas. Som vårdnadshavare har Du rätt att bestämma över Ditt barns medverkan i denna studie och Du har självklart rätt att avbryta ditt barns medverkan under pågående undersökning. Du lämnar Ditt samtycke genom att fylla i nedanstående talong som Du sedan lämnar till personalen senast den 5 mars 2011. Har Du några frågor är Du välkommen att ringa mig på tfn xxxx-xx xx xx.

Tack på förhand!

*Eva Lundell*

KLIPP HÄR

- Jag/vi samtycker till att mitt/vårt barn deltar i studien om pedagogers lyftande av det lustfyllda lärandet i förskolan.
- Nej, jag/vi samtycker inte till att mitt/vårt barn deltar i studien.

\_\_\_\_\_  
Barnets namn

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Vårdnadshavarens namnteckning