

BESTÄLLNINGSDRESS:  
LIBER DISTRIBUTION  
162 89 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76  
FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolutveckling@liber.se  
www.skolutveckling.se

**Best.nr. U04:037**

THERESE WELÉN

FORSKNING I FOKUS, NR 17

**Kunskap kräver lek**

ISBN 91-85128-27-9  
ISSN 1651-3460

OMSLAGSBILD: PHOTO RESEARCHERS INC.

TRYCK: LENANDERS GRAFISKA AB, KALMAR 2003 · 00000

# Kunskap kräver lek

THERESE WELÉN

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD . . . . .	7
SAMMANFATTNING . . . . .	9
SUMMARY . . . . .	10
INLEDNING . . . . .	11
<i>Ett historiskt perspektiv på begreppet lek – har leken</i> <i>förändrats över tid?</i> . . . . .	12
Syfte och metod . . . . .	19
Tidigare forskning . . . . .	21
Nutida teorier kring lek . . . . .	23
<i>Utvecklingspsykologiska lekteorier</i> . . . . .	25
<i>Psykoanalytiska lekteorier</i> . . . . .	27
<i>Gränsöverskridande lekteorier</i> . . . . .	29
Leken i förskola och skola – hur kan lekpedagogik utnyttjas positivt i skolan? . . . . .	34
Vuxna och lekens betydelse – hur ser vuxna och speciellt lärare på lekens betydelse för barns utveckling? . . . . .	42
Diskussion . . . . .	48
Framtida forskning . . . . .	51
REFERENSER . . . . .	53
SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING . . . . .	61
Tidigare kunskaps- och forskningsöversikter som publicerats . . . . .	61

# Förord

Lekens betydelse för lärandet har varit ett av de avgörande motiven för integreringen mellan förskolan och skolan i de senaste större skolreformerna. I den här kunskapsöversikten visar Therese Welén, att lekens betydelse för barns utveckling är en samlande grund för såväl historiska som nutida teorier inom forskningsområdet *lek och lekpedagogik*.

Författaren presenterar en bred bild av forskningsläget. Via en historisk tillbakablick lyfter hon fram den dagsaktuella forskningen. Detta angreppssätt ger uppslag till fördjupande diskussioner och angelägna studier.

Några av de frågeställningar som lyfts fram är lekens förändring över tid, lekpedagogik i skolan samt vuxnas – speciellt lärares – syn på lekens betydelse för barns utveckling.

Svårigheterna att definiera begreppet lek på ett enkelt sätt diskuteras. Eftersom fokus är på lekens betydelse för barns utveckling blir lekens pedagogiska betydelse central och därmed vuxna och speciellt lärare. Författaren har därför sammanställt forskning som även belyser detta.

Översikten har gjorts inom forskargruppen Lek och socialisation vid Lärarhögskolan i Stockholm med professor Jane Brodin som forskningsledare.

Förhoppningsvis är denna skrift användbar för pedagoger inom olika skolformer, i lärarutbildningen samt för föräldrar och andra intresserade.

Annika Andræ Thelin

FORSKNINGSCHEF

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

# Sammanfattning

Denna kunskapsöversikt är utförd inom ramen för det forskningsprogram som Skolverket och senare Myndigheten för skolutveckling förvaltar. Ändamålet med översikten är att redogöra för det aktuella kunskapsläget inom internationell lekforskning. Översikten belyser ett antal frågeställningar inom ämnet lek och lekpedagogik i skolverksamhet: *Har leken förändrats över tid? Hur kan lekpedagogik utnyttjas positivt i skolan? Hur ser vuxna och speciellt lärare på lekens betydelse för barns utveckling?* Genom databassökningar, litteraturstudier samt kontakter med forskare har information inhämtats för att öka kunskapen kring frågeställningarna.

Översikten inleds med en historisk bakgrund kring begreppet lek. Genom att studera lekteorier från olika tidsepoker skapas en förståelse för hur och om synen på lek förändrats över tid. Sammanfattningsvis framkommer i avsnittet att synen på lek förändrats över tid, och att förändringarna tycks samvariera med andra förändringar i samhället t ex då samhället gick från att vara feodalt till att vara industriellt. Dock är den samlade bilden genom tiderna att leken är någonting positivt.

Begreppet lek är omtvistat och stöd för någon allmänt giltig definition har ej gått att finna. Olika forskares syn på begreppet presenteras och diskuteras under en sammanställning av de nutida teorierna kring lek. Denna delas in i tre teoribildningar; utvecklingspsykologiska, psykoanalytiska och gränsöverskridande teorier. Nutida forskare betonar främst lekens betydelse för barnets utveckling. De lyfter även fram leken som en pedagogisk metod för att främja utveckling och lärande. Exempel på hur lekpedagogik kan användas i förskolan och skolan beskrivs.

Översikten avslutas med en sammanställning av den forskning som finns avseende hur vuxna ser på lekens betydelse. Analys av den funna forskningen visar att det finns ett antal studier kring hur lärare ser på lekens betydelse för barns utveckling medan det saknas forskning kring hur ”vanliga” vuxna ser på detta.

## Nyckelord

Lek, förskola, skola, lekforskning, lekteori, lekpedagogik

# Summary

This literature review is performed within the research program of the former The Swedish National Agency for Education and the The Swedish National Agency for School Improvement. The purpose with the review is to describe the current knowledge within the international field of play research. The issues that are discussed in the research report: Has play changed over time? How can play pedagogy be used positively in school? How do adults and especially teachers look upon the meaning of play for children's development? Information has been obtained through data search, literature studies and contacts with relevant researches.

The report begins with an historical overview regarding the concept of play. Through studies of play theories from different epochs a general understanding of how and if play has changed over time is created. The conclusions from the historical overview are that the view of play has changed over time, and that the changes follow other changes in society. A typical example discussed is the development from a feudal society to the industrial. The general opinion is, regardless of the actual époque that play itself is a positive activity.

The concept of play is disputed and a valid general definition is not to be found. Different perspectives on the concept of play is presented and discussed under the headline of modern theories of play. This headline is divided into three major theories.

Modern researchers emphasize the meaning of play for children's development. They also raise play as a pedagogical method to promote development and learning. Examples on how play pedagogy can be used in pre-schools and schools are described.

Finally, the report ends with a compilation of topical research in adults view on the meaning of play. Analyses of modern research show that there are a number of studies about the topic how teachers look upon the importance of play for the development of children, while research regarding how ordinary adults look upon the matter is missing.

## Key words

Play, preschool, school, play research, theories of play, pedagogy of play.

# Inledning

Lek och lekpedagogik är ett område som borde ha stor betydelse i dagens förskola och skola. Debatten om huruvida leken ska integreras i skolans undervisning har pågått under många år och är mer aktuell än någonsin. En stor del av dagens forskning har visat att barn lär genom lek (jfr Smilansky, 1968, 1990). Samhällets syn på lek och synen på lekens betydelse för barns utveckling har varierat under skilda tidsperioder och synsättet är en återspeglning av tidens samhällsvärderingar och syn på barnuppföstran.

Inom den internationella forskningen kan man konstatera att barns lek under 1980- och 1990-talet har fått en ökad betydelse och utgjort teman på internationella konferenser och seminarier (t ex Cooney, 1995; Jones, Dockett, Westcott & Perry, 2000). De centrala forskningsfrågorna fokuserar nu bland annat på hur barn testar regler, tar ansvar i leken, deras lekrelationer till andra barn samt vilken roll leken har i barns utveckling (se t ex Göncü, 1993). Även studier som behandlar barns rätt till lek och lekmiljö börjar framträda. Forskning betonar också träningseffekten för barn med handikapp genom barns lek (Brodin, 1991, 1999; Lind, 2003).

Trots detta kan man inte påstå att leken har fått en framträdande roll på den internationella forskningsarenan. Endast två presentationer behandlade barns lek på den årliga amerikanska pedagogikkonferensen AERA i San Diego 1998 (Lillemyr, 2002). Utöver detta omnämns inte heller begreppet lek i forskningsöversikten "Eager to learn" (2001) där tjugo av Amerikas främsta forskare inom det förskolepedagogiska fältet deltagit i sammanställningen.

I Norden har Ingrid Pramling Samuelsson, Arne Trageton, Anna Klerfelt, Torben Hangaard Rasmussen, Ole Fredrik Lillemyr, Gunilla Lindqvist, Birgitta Knutsdotter Olofsson, Jane Brodin, Birgitta Almqvist, och Gunni Kärrby varit tongivande i arbetet med att synliggöra leken som fackområde. Den

internationella skådeplatsen för lekforskning består framförallt av forskare såsom Brian Sutton-Smith, Sara Smilansky, Olivia N Saracho, Bernard Spodek, Helen B Schwartzman, Catherine Garvey och Anthony D Pellegrini.

Barns lek förknippas ofta med leksaker och en stor del av forskningen har bedrivits kring just detta område bl.a. på SITREC (Stockholm International Toy Research Centre) vid KTH (Kungliga Tekniska Högskolan) i Stockholm men även kring leken som fenomen. Många forskare har arbetat med att indela leken i olika kategorier t ex ensamlek, parallelek eller samlek för att därigenom försöka beskriva dess innersta väsen. Genom att betrakta leken ur social synvinkel finner man några typer av lek och genom att titta på lekens innehåll kan man urskilja andra (Brodin, 1991). Man kan dock konstatera att lekens betydelse numera ytterst sällan ifrågasätts (Brodin, 2003).

### *Ett historiskt perspektiv på begreppet lek – har leken förändrats över tid?*

Synen på lek har förändrats genom historiens gång och många har genom tiderna hävdat att leken är lika gammal som den mänskliga kulturen medan andra har hävdat att leken till och med är äldre än kulturen (t ex Huizinga, 1945). Ett sätt att närma sig begreppet lek är att studera olika teorier inom ämnet, så kallade lekteorier. Genom att studera och förstå de teorier som skapats kring lek under de olika tidsperioderna erhåller vi en bild av den tidens syn på fenomenet. Innan någon ens resonerade i termer av lekteorier lades grunden av filosofen Platon. Han uppmärksammade redan för 2300 år sedan – i det antika Grekland – lekens betydelse (Hägglund, 1989). I Platons (427-347 f Kr) beskrivning av idealsamhället menar han att leken måste vara grunden i all utbildning. I sina dialoger "Staten" och "Lagarna" beskriver han att människan lär sig effektivare och enklare under lustfyllda och lekfulla förhållanden än under tvång och olust. Platon lade fram en systematisk uppfostringslära där den tidiga fostran skulle ske i hemmet. Fostran baserades



på lekar och sagor för att därigenom skapa goda förutsättningar för lärande. Platon framhöll även (för första gången i historien?) de första årens betydelse för individens fortsatta utveckling.

Även Platons elev Aristoteles menade att barn borde uppmuntras att leka sådant som de skulle komma att göra på allvar som vuxna (Millar, 1970). Han menade att barn inte kan utveckla naturliga anlag på egen hand. Genom kontakt med andra lär man känna sig själv och därigenom utveckla sin personlighet. Aristoteles menar att grunden till individens utveckling läggs under de sju första åren i livet. Hans tankar och synsätt visar ett nästan modernt utvecklingspsykologiskt tänkande (Simmons-Christenson, 1997), något som berörs senare i denna översikt.

Innan Platons och Aristoteles tankar spreds i Grekland var synen på uppfostran mer militant till sin karaktär. Barnen skulle fostras genom hård disciplin och krigiska lekar. Modern bedömdes att vara den bästa uppfostraren till dess barnet fyllt sju år. Efter den sjunde födelsedagen övergick ansvaret för utbildning och vidare fostran till staten. Den statligt styrda fostran skedde genom organiserade utbildnings- och fostringsanstalter, så kallade statskaserner.

I den romerska staten betonade läraren Marcus Fabius Quintilianus (35-95 e Kr) vikten av att barn ska behandlas som barn i skriften "Om talarens utbildning". Även Marcus menade att barnet måste unnas glädjen av att leka och att den första undervisningen sker bäst i lekens form (Simmons-Christenson, 1997).

Gemensamt för romare och greker var att dessa tankar och den organiserade fostran endast kom att direkt påverka de högre ståndens pojkbarn. Under Platons sista levnadsår kom han att förespråka en allmän folkuppfostran där kvinnor skulle jämställas med män, något som inte kom att bli verklighet i dessa kulturer. Tankarna om jämställdhet och en allmän folkuppfostran lyftes åter fram under den första kristna tiden. Klosterväsendet föddes och därigenom fick barnen möjlighet till uppfostran och undervisning. En av den kristna tidens största pedagoger var

Augustinus (354-430 e Kr) som i sin skrift "Om läraren" konstaterade att man lär bättre i en anda av frihet och nyfikenhet.

Jämställdhetstanken förlorade successivt sin kraft och den kristna kulturen kom att präglas av klasskillnader och olika syn på fostran inom olika nivåer i samhället. Det feodala samhället växte fram och kännetecknades av en befolkning som framförallt bestod av bönder. Samhället var organiserat i hierarkiska system med tydliga maktrelationer, kung – adel och kyrkliga ledare – handelsmän och hantverkare – bönder och slutligen de fattiga och barn. Livet för de lägre klasserna präglades av gemensamt arbete utifrån de årstidsbundna behoven. Eftersom arbetet inte var lika intensivt året runt fanns det tid till lekar och kalas. Festerna och lekarna sammankopplades med årstidernas arbetskrav och skördetiden kunde som exempel avslutas med en skördefest. Leken blev en naturlig del av det vardagliga livet både bland barn och vuxna eftersom barnens inträde i arbetslivet skedde redan vid fyra-fem års ålder. Vid åtta-nio års ålder hade de växt så pass i styrka och ansvar att de kunde utföra mer betydelsefulla arbetsuppgifter och vid 12-13 års ålder arbetade barnen som vuxna. Under de återkommande festdagarna lekte barn och vuxna ofta samma lekar, de tävlade till exempel i att rulla tunnband, gå på styltor samt spela kägelspel. Ett ofta förekommande tema var förlöjligande av de högre klasserna.

Leken var alltså en naturlig del av livet och man skilde inte mellan arbete och lek utan de var integrerade i varandra (Jerlang, 1994). Denna syn omfattade alla samhällsklasser, dock skilde sig lekaktiviteterna mellan klasserna. Adeln höll riddarturneringar där "lekredskapen" var svärd och lans. Adelns lekar inriktade sig mot ett mer militärt område. Adeln tillsammans med prästerskapet hade dessutom nöjet att förbjuda, med hjälp av lag och förordningar, böndernas mer "vilda" lekar. Denna klassning av "bra" respektive "dålig" lek har sedan denna tid följt människan genom århundraden (Hangaard Rasmussen, 1993). En anledning till att kunskapen om tidens syn på lek är relativt stor kan vara att denna tids målare även dristade sig till att måla allmogens verklighet (se exempelvis Pieter Brueghel: Lek år 1560).

I princip så skapades alltså inga nya teorier och tankar kring begreppet lek från den sena antiken fram till den tidiga industrialismen (Hägglund, 1989). Utvecklingen mot det industriella tänkandet påbörjades tidigt under 1600-talet, något som kom att fundamentalt förändra synen på lek. Transformerings från det naturbundna feodalsamhället mot det industrialiserade samhället medförde att livet började förändras för människan från det naturreglerade till det tidsstyrda. Mätning av tiden påbörjades och resan från naturen startade.

Under 1700-talet påbörjar forskare att mer metodiskt studera lek. Framförallt får den schweizisk-franske författaren och filosofen Jean Jacques Rousseau (1717-1778) och den tyske pedagogen Friedrich Fröbel (1782-1852) genomslagskraft. Rousseau betonar i sitt verk *"Émile ou de l'éducation"* synen på barnet och att all undervisning ska bygga på lek då detta är det naturliga sättet att ta emot kunskap på. Barndomen framhävdes som något viktigt och barns rätt till lek och utforskning av sin omvärld markerades (Lindberg & Brodin, 1992). Fröbels uppfostringstankar byggde på två huvudprinciper; barnets självverksamhet och lekens betydelse. Leken var vägen till kunskap och Fröbel skriver: *"Leken är det högsta stadium av utveckling under barndomen; den är denna period utveckling av människan, ty den är det fria uttrycket för barnets inre väsen"* (Simmons-Christenson, 1997, s 107).

Fröbel konstruerade material och riktlinjer s.k. lekgåvor<sup>1</sup>, för hur verksamheten skulle bedrivas i barnträdgården. Genom den fria leken gavs barnet möjlighet att själv välja aktivitet utifrån ett planerat material. Leken var alltså inte fri i det avseendet att barn fritt fick ge utlopp för sina behov och impulser. Det skulle finnas en vuxen närvarande som inspiratör och deltagare i barnens lek, utan att för den skull dominera leken.

---

<sup>1</sup> lekgåvorna, ett geometriskt grundat undervisningsmaterial som bl.a. bestod av klossar i olika former. Hans leksaker byggde på enkla geometriska figurer som klotet, cylindern och kuben samt utgjordes av byggklossar och flättings-, broderi- och sömnadsarbeten ([http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=176034](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=176034), 2003-06-18).

I mitten av 1800-talet inleds förändringen från det feodala samhället till det kapitalistiska. Det kapitalistiska samhället kännetecknas av industrialismens genombrott och införandet av lönearbete. Industrialiseringen medförde att arbetskraften från landsbygden flyttade in till städerna. Förhållandena präglades av långa arbetsdagar och låga löner. Separationen mellan produktion och reproduktion medförde att de mindre barnen inte längre kunde bidra till familjens ekonomi. Så snart barnen kunde användas som arbetskraft fick de arbete i fabrikerna och fabrikerna blev i sin tur barnens hårda skola. Leken, som tidigare haft en framträdande roll i både barns och vuxnas liv betraktades så småningom som tidsfördriv och onyttig sysselsättning. Antalet fest- och högtidsdagar minskades och fritids- och lek- nöjen organiserades till specifika situationer i tid och rum t ex idrottsklubbar. Lekarna fortsatte under andra former och med annat innehåll. I allt högre grad särskildes leken som en självständig verksamhet för barn.

Fyra teorier kring lek dominerade mot slutet av 1800-talet (Saracho & Spodek, 1998), de klassiska lekteorierna. Alla med sina rötter inom filosofin och med frågor som kretsade kring varför barn leker? De klassiska lekteorierna behandlar i synnerhet lek i samspel med barns fysiska utveckling och sambandet mellan överskottsenergi och rörelselekar. Antingen skulle överskottsenergin släppas ut i rörelselekar eller så skulle leken bygga upp ett lager av energi.

*Kraftöverskottsteorins* grundare var den tyske författaren Friedrich von Schiller (1759-1832). Schillers centrala hypotes var att barn (och djur) har ett övermått av energi och livskraft. Människan arbetar för att tillfredsställa sina grundläggande behov men leken är resultatet av överflödigt energi som kvarstår efter att de mänskliga behoven tillgodosetts. Lek definierades av Schiller såsom *"den mållösa förbrukningen av överflödigt energi"* (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983, s 694). Den här teorin vidareutvecklades av den brittiske filosofen och psykologen Herbert Spencer (1820-1903) som delade in barns lek i fyra underkategorier: sensomotorisk lek, konstnärlig-estetisk lek, regellek samt imitationslek. Genom Spencer förvärvar vi också industrialismens

syn på lek som förbrukning av överskottsenergi. Barn bubblar över av inre kraftöverskott som måste få sitt utlopp genom lek.

De främsta förespråkarna för *rekreationsteorin* var tyskarna Moritz Lazarus (1824-1903) och Heymann Steinthal (1823-1899). Deras hypotes grundar sig på att när barn och vuxna är uttröttade väljer de lek framför vila. Genom leken styrker man sig och samlar nya krafter.

Genom *övningsteorin* menade man att en medfödd instinkt drev barnet till att träna sådana färdigheter som krävs i det vuxna livet. Den främsta företrädaren för övningsteorin var den tyske psykologen Karl Groos (1861-1946), som bedrev omfattande forskning kring barn och djurs lekar. Leken systematiserades i olika övningsområden och estetiskt och konstnärligt skapande kategoriserades som en form av lek.

Den fjärde och sista av de klassiska lekteorierna är *rekapitulationsteorin*. Den amerikanske barnpsykologen Granville Stanley Hall (1846-1924) menade att genom en medfödd instinkt drivs barn att i sina lekar återupprepa hela människosläktets historia. När barn leker indianer och vita (lek med pil och båge) är det ett tecken på att de rekapitulerar det urtida jägarsamhället.

Komplexiteten i samhället ökade successivt vilket per automatik drev utvecklingen mot längre och djupare utbildningsnivåer. Denna utvecklingstrend har sedan förstärkts parallellt med industriländernas utveckling. När barnen skildes från produktionen trädde barndomen fram som en särskild företeelse och medförde att barn- och ungdomstiden förlängdes (Jerlang, 1994). Tiden för lek ökade och övergick från den gemensamma leken där vuxna leker öppet med barn till en självständig verksamhet direkt avsedd för barn. Leken sattes i system. Idag utspelar sig leken i förskolor, skolor, fritidshem, och idrottsföreningar. Den fria gemensamma leken har till stor del ersatts av särskilda platser avsedda för lek – lekplatser. Även objekten i leken har förändrats, från enkla naturliga föremål; blad, sand, sten och träfigurer till färdigproducerade, konstruerade saker att

leka med – leksaker. Leken har med andra ord segregerats från det övriga samhällslivet, både i tid och i rum!

Barns lek förknippas ofta med leksaker. Oavsett vilket historiskt perspektiv vi studerar förekommer lek med leksaker. Bevis för detta står att finna både i fysisk form på världens museer (t ex Medelhavsmuseet och Nordiska museet i Stockholm) samt i avbildad form genom konstnärliga framställningar (målningar). Gamla målningar, inristningar i berg och krukmålningar är andra sätt att studera vilka leksaker som används i olika tidsepoker t ex 1400-talets målningar visar barn som leker med trähästar, tunnband samt dockor.

Lego, Playmobil, Barbie och den mängd leksaker barn äger idag beskrivs av Nelson och Nilsson (2002). Nelson och Nilsson visar även på skillnader mellan de leksaker som finns i pojkrum och de som finns i flickrum. Pojkar har fler bilar, motorcyklar etc. och flickor har fler dockor. Förekomsten av leksaker inom barnomsorgen i Sverige har kartlagts av Almqvist (1991) och internationellt har bl.a. Rheingold och Cook (1976) genomfört en studie som varit koncentrerad till leksaker i barns hemmiljö i USA. Även Ishigaki (1987) har jämfört japanska och israeliska barns leksaksinnehav.

Överraskande ofta leker barn samma typ av lekar världen över t ex hoppa hage, hoppa rep, blindbock, kurragömma, bollspel, bygga kojor, spela kula. De äldsta fysiska fynden av leksaker som återfunnits är imitationer av vuxenlivet, exempelvis bollar, dockor och pilbågar. Som exempel kan nämnas att de äldsta exemplaren av bollar härrör från det Egyptiska samhället (Hangaard Rasmussen, 2002). Andra äldre leksaker är ljudproducerande skullror, gigor och pipor. Tunnbandet och snurran användes av romarna och grekerna och finns även att beskåda på museum (Fittá, 1998). Mycket intressant är att pojkar och flickor inte lekte tillsammans i Rom för 2000 år sedan (Minten, 2002). På en barnsarkofag (ca 180 e Kr) kan man tydligt se hur flickor leker på en del av sarkofagen medan pojkarna breder ut sig på den större delen och kastar nötter (en motsvarighet till våra kuler).

Parallellt med den tekniska utvecklingen har även leksakerna utvecklats. Traditionellt har de mer komplexa leksakerna introducerats i de högre samhällsklasserna för att sedan efter ett antal år spridas i de breda folklagen. Ett exempel på denna process är de första fjäderdrivna leksakerna som introducerades på 1700-talet i de högre samhällsklasserna. Det tog sedan århundraden innan dessa fick en allmän spridning. Även idag ser vi detta mönster. När hem- och speldatorerna introducerades var dessa dyra och endast välbärgade familjer kunde skaffa denna typ av avancerad leksak till sina barn. Ett antal år senare är det mer en regel än ett undantag att barnfamiljer innehar denna typ av utrustning. Sambandet mellan ekonomisk styrka och leksakernas komplexitet är starkt. Om vi blickar ut över världen framstår detta än tydligare. De traditionella leksakerna (tredimensionella objekt) tillverkas av barnen själva i tredje världen medan västvärldens barn leker med fabriksproducerade leksaker. Industrisamhället förändras mot vad som kommit att kallas ett kunskaps- eller informationssamhälle.

## Syfte och metod

Syftet med denna kunskapsöversikt är att redogöra för det aktuella kunskapsläget inom internationell lekforskning och då specifikt vad det gäller följande frågeställningar:

- Har leken förändrats över tid?
- Hur kan lekpedagogik utnyttjas positivt i skolan?
- Hur ser vuxna och speciellt lärare på lekens betydelse för barns utveckling?

För att söka efter kunskapen om lekpedagogik, lekens betydelse för barns utveckling och det historiska perspektivet på lek har databaser såsom LIBRIS – den svenska biblioteksdatan, ERIC (Educational Resources Information Center Database) – den pedagogiska databasen som erbjuder referenser ur internationella pedagogiska tidskrifter, forskningsrapporter, böcker, avhandlingar och andra dokument samt aktuella läroplaner, konventionen om barnets rättigheter, Salamanca-deklarationen

och Salamanca +5 nyttjats. Relativt snart framkom att kunskapen kring barns lek stod att finna inom en rad närbesläktade ämnen till pedagogik t ex psykologi, filosofi samt barnkultur. Eftersom översikten ska ge en bild av kunskapen inom både förskola och skola har forskning sökts inom båda områdena. En sökning på begreppet lek (play) resulterade i flera hundra träffar i LIBRIS vilket medförde att sökningen fick kombineras med flera sökord som:

- lek (play) och förskola (preschool)
- lek (play) och skola (school)
- lek (play) och forskning (research)
- lek (play) och teori (theory)
- lek (play) och pedagogik (education)
- lek (play) och handikapp (disability)

Nästa steg i sökprocessen blev att gå igenom referenslistorna i aktuell litteratur för att söka enskilda projekt och författare. E-post kontakt har tagits med internationellt och nationellt erkända lekforskare t ex Lillemyr som bistått med tips på litteratur och aktuell forskning kring lekpädagogik i skolan.

Som ett led i målet att ta mig an frågeställningarna behövde jag definiera ett antal begrepp; lek, barn och skola. Begreppet lek har fått ett separat resonemang under rubriken: Tidigare forskning. Att definiera begreppet barn är stort och frågan kan besvaras ur många perspektiv eftersom var och en av oss har en egen bild av när ett barn är barn. För att definiera barn har jag använt mig av Konventionen om barnets rättigheter där det står i artikel 1: *I denna konvention avses med barn varje människa under 18 år, om inte barnet blir myndigt tidigare enligt den lag som gäller barnet* (Hammarberg, 2000, s 35). Jag avser därför i mitt resonemang **alla** barn upp till 18 års ålder oavsett om barnet har funktionshinder eller andra svårigheter.

För att definiera begreppet skola har jag använt mig av Nationalencyklopedins förklaring: *”institution där undervisning bedrivs, särskilt om den obligatoriska för barn och ungdom”* ([http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=O320205,2003-06-18](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O320205,2003-06-18)). I denna översikt avses med begreppet skola samtli-



ga skolformer (förskola, förskoleklass, fritidshem och den obligatoriska skolan) exkluderande gymnasieskola och uppåt.

Denna kunskapsöversikt försöker att ge en allsidig belysning av teorier och forskning i samband med lekforskning men området är enormt stort och tiden har varit knapp för att riktigt gå på djupet. Det som presenteras i denna kunskapsöversikt representerar ett urval av forskning av området lek.

## Tidigare forskning

*”Men det som var nästan allra roligast var att ha geografi eller historia för Farbror Blå. För Farbror Blå hade en stor jordglob, som de brukade resa på med pekpinnen, och han berättade hur det såg ut överallt, och så låtsades de, att de bodde i de där olika länderna och ibland var de indianer och ibland negrer eller något annat roligt. Fast när de lekte, att de var indianer och Farbror Blå var blekansikte och de skulle skalpera honom, så väsnades lilla Prick så förskräckligt, så de kunde inte fortsätta. Men en gång, när de hade historielektion, och Farbror Blå var Karl den XII och Petter och Lotta var hans bussar, och de red omkring med käppar och lekte slaget vid Narva, så kom rätt som det var prosten på besök”.*

(Beskow, 1963, s 2)

Alla kan nog ta fram egna minnen från olika situationer i barndomen då man lekt och fantiserat. Att ägna sig åt lek gör både barn och vuxna i olika miljöer och situationer, t ex i förskolan, i skolan, på arbetet, i hemmet, inomhus eller utomhus, ensam eller tillsammans med andra. Barn leker på lekplatser och vuxna spelar rollspel eller fantiserar om en tipsvinst på en halv miljon som exempel. Sutton-Smith hävdar att det alltid funnits lek för vuxna, såsom sport, hobby, spel och teater. I flera sekel har lek väckt forskares intresse som försökt att definiera begreppet, förklara det, förstå det och relatera till det utan att komma fram till en gemensam definition (Saracho & Spodek, 1998). Vad kännetecknar då begreppet lek?

Lek som begrepp är att betrakta som relativt diffust då det används med olika betydelser i olika sammanhang. Vanligtvis används begreppet i betydelsen "fri" och självvald aktivitet men även andra, mer styrda aktiviteter exempelvis inom skolan kopplas till begreppet. T ex kan lärare ha uppfattningen att inlärnin g underlättas om undervisningen görs mer *lekbetonad*. Lek ses även som ett redskap för lärandeprocessen samt som en förberedelse för vuxenlivet.

De lekteoretiker som försökt att definiera begreppet lek har gemensamt att de genomgående tvingas att konstatera att företeelsen lek är något av en gåta. Hangaard Rasmussen skriver (1993, s 5): *"Leken är ett märkligt fenomen som inte går att fånga i någon klar och entydig formel. De flesta har en intuitiv uppfattning om vad en lek är, men om någon ombeds att i ett par meningar beskriva några viktiga drag hos leken så tryter orden. ...//Det är som att titta i ett kalejdoskop. Ett visst mönster träder fram när man först tittar i kalejdoskopet. Men det räcker att vrida det bara en liten bit så dyker det upp nya och helt annorlunda mönster"*. Trageton (1997) har sammanställt definitioner av begreppet lek från 1600-talets Johann Amos Comenius till dagens nutida teoretiker och inte heller här kan man finna entydiga signaler om vad man menar med lek.

Trots detta inkluderar nästan alla teoretiska resonemang kring begreppet lek ett försök till en definition av lek (Huizinga, 1945; Bruner, 1976; Garvey, 1991; Schwartzman, 1978; Sutton-Smith, 1983; Rubin, Fein & Vandenberg, 1983; Knutsdotter Olofsson, 1987). De studerade lekteoretikerna enas dock kring vissa bestämda egenskaper som karakteriserar lek (se t.ex. Pramling Samuelsson, 1999; Rasmussen, 1978; Garvey, 1979; Rubin, Fein & Vandenberg, 1983; Huizinga, 1945. Brodin skriver (1991, s 43): *"Många forskare har "etiketterat" leken och menar att en aktivitet måste innehålla vissa element för att definieras som lek. Enligt flera av dessa är lek en aktivitet som är spontan, frivillig, lustbetonad och ej målstyrd"*.

De flesta forskare delar in leken i fyra lekformer (Smilansky, 1968; Christie m fl, 1987; Rubin, 1977); funktionslek – psyko-

motorisk lek – övningslek – sensomotorisk lek, rollek – sociodramatisk lek – låtsas som om, konstruktionslek – lek med material samt regellek.

Ytterligare exempel på att begreppet är diffust ger Manning och Sharp (1977) som i en studie frågade ca 500 engelska lärare angående deras definition på begreppet lek. Resultatet blev lika många definitioner som antalet lärare som deltog i studien. Fenomenet definieras inte heller i de dokument som globalt slår fast barnens rättigheter. Dessa rättigheter deklareras för första gången 1924 genom Childrens Charter, Genève-deklarationen. År 1959 antar FN en ny deklaration om barnets rättigheter, nu i utökad form och i denna omnämns nu lek för första gången (sektion 7). Denna rätt upprepas i november 1990 i och med antagandet av barnkonventionen. Artikel 31 paragraf 1 lyder enligt följande (Hammarberg, 2000, s 49): *"Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid, till lek och rekreation anpassad till barnets ålder samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet"*. Citatet hävdar att likväl som barnkonventionen ska säkra barns rätt till trygghet och utbildning ska den också säkra barns rätt till lek utan att vidare definiera begreppet lek.

Som sagt så leker barn och vuxna och leken uppstår ur deras fria vilja. Olika perspektiv kan läggas på lek och vad som än är sagt och vad som än sägs om lek så kompletterar teorierna varandra genom att bidra med varsin pusselbit. J C Pearce (1980, s 166) skildrar detta: *"Leken genomsyrar barns liv och är otroligt varierad och rik. Därför är nästan alla kommentarer om den på något sätt användbara"*.

## Nutida teorier kring lek

Att redogöra för nutida, internationella lekteorier som är inordnade i bestämda teoretiska forskningsfält är ett omfattande och komplext arbete. Lekforskning har bedrivits av ett stort antal vetenskapsmän, inte bara av psykologer och pedagoger utan även av forskare inom t ex antropologi, barnkultur, historia, språkvetenskap, etnologi, massmedia, arkitektur och formgiv-

ning. Varje forskare har betraktat leken utifrån sitt perspektiv och de kombinerar ofta olika metoder för att belysa sina problemställningar. Antropologen har sett på leken utifrån ett kulturellt perspektiv, etnologen ur folklivsforskningens perspektiv, psykoanalytikern utifrån barnets inre värld etc. En lång rad forskare har påverkat och inspirerat varandra exempelvis Knutsdotter Olofsson (1987) som influerats av Bateson (1976 först publicerad 1955), Åm (1993) har påverkats av Buytendijk (1933) och sina efterföljare i en strävan att förstå fenomenet lek. Många lekteorier har primärt intresserat sig för leken i förhållande till barns utvecklingsstadier men mer moderna teorier fokuserar på leken i förhållande till ett socialt och kulturellt sammanhang.

I och med psykologins framväxt under sekelskiftet kom denna att bli den dominerande vetenskapsformen under hela 1900-talet. Behaviorismen uppstod med Skinner på 1920-talet, de psykoanalytiska teorierna byggdes av Freud och Erikson under 1930-talet och Piagets utvecklingsteori blev dominerande under den senare hälften av 1900-talet. På samma sätt som industrialismen bidrog till en splittring av lek och arbete bidrog alltså den vetenskapliga utvecklingen till en annan typ av delning. Leken splittrades i delteorier som var och en återspeglade forskarens egna särintresse.

Nedan kommer några av de mest framträdande perspektiven på lek att belysas och jag har valt att mycket översiktligt dela in dem i tre grupper relaterat till forskarens syn på barn och lek. Det är utvecklingspsykologiska, psykoanalytiska och gränsöverskridande perspektiv. Forskningen om lek tenderar att blanda olika perspektiv och flera perspektiv kan ses som överlappande av varandra (jfr Erikson). Mer detaljerade genomgångar av teoretiska perspektiv på lek ger t ex Knutsdotter Olofsson (1987, 1991), Saracho och Spodek (1998), Schwartzman (1978) och Sutton-Smith (1979, 1997).

## *Utvecklingspsykologiska lekteorier*

Inom den utvecklingspsykologiska teoribildningen följer lekens utveckling generella stadier för hur barn är och vad de leker i olika åldersstadier, ordnade i en bestämd följd (jfr Bühler). Barnets förmågor delas in i olika delfunktioner som exempelvis social utveckling, känslomässig utveckling, intellektuell utveckling (jfr Gesell och Piaget). Kulturens och den vuxnes inflytande på leken är av mindre betydelse.

Stanley G Hall introducerade utvecklingspsykologiska tankar i början av 1900-talet och var den förste som presenterade stadier i leken (Hall, 1920). Halls elev, Arnold Gesell, amerikansk psykolog, vidareutvecklade Halls tankegångar och menade att utvecklingen fortgår i regelbundna sekvenser som avlöser varandra alltefter barnet mognar (Gesell, 1959). Gesell var en av de första som praktiserade systematiska observationer av barn och införde filmteknik och ljudupptagningar för att få en objektiv sammanfattning av typiska beteendemönster på en viss utvecklingsnivå. Gesell fick ett stort inflytande på den svenska förskolepedagogiken fram till och med Barnstugeutredningen<sup>2</sup> som presenterades 1972. Barnstugeutredningen valde att bygga sina förslag på Piagets utvecklingspsykologiska forskning och E H Eriksons socialpsykologiska forskning (SOU 1972:27).

Även den österrikiska psykologen Charlotte Bühler bedrev tillsammans med sin man Karl Bühler studier inom barn- och ungdomspsykologi. Bühler (1938) beskrev även hon leken indelad i stadier såsom; funktionslek, fiktionslek, konstruktionslek samt regellek.

---

<sup>2</sup> statlig utredning som ledde till förskolelagen och som stadgade rätten till allmän förskola, i daghem eller deltidsgrupp, för alla barn från 6 års ålder, för barn i behov av särskilt stöd redan från 4 år ([http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=124244, 2003-06-18](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=124244,2003-06-18)).

Jean Piagets teorier kan definieras som en jämviktsteori där den centrala tankegången är att barnet från födseln inte besitter logiska tankestrukturer. Dessa utvecklas så småningom i ständiga jämviktsförskjutningar som Piaget benämner assimilations- och ackommodationsprocesser, som förutsätter ett samspel mellan individens mognad och miljöns omständigheter.

Piaget arbetade med utförliga barnobservationer och studerade barns sätt att tänka och utvecklas. När Piaget i sina tidiga studier stöter på leken som fenomen tolkar han den som ett uttryck för barns tänkande och tillämpar sin teori om tänkandet och dess utveckling på leken. Han beskriver barnets kognitiva anpassning (adaption) till sin omvärld genom två förlopp, som förutsätter varandra; assimilation och ackommodation (1962). Genom assimilationsförloppet analyserar och införlivar barnet sin omvärld. I ackommodationsförloppet förändrar barnet gamla processer efter omvärldens krav. För Piaget är lek framförallt assimilation, repetition av redan inlärdas mönster. När assimilationen lösgörs från ackommodationen uppstår lek.

Även Piaget relaterade leken till stadieteorier; det sensomotoriska stadiet (0-2 år – övningslek), det konkreta tankeoperationens stadium (2-11 år – rollek) samt det formella operationella stadiet (11 år till vuxen ålder – regellek) allt styrt utifrån barnets utvecklingsstadium. De tre lekformerna beskrevs som beroende av, men också förutsättningar för, barns motoriska och språkliga utveckling, som i sin tur hängde samman med den assimilation och ackommodation som skedde i och via leken. Piaget menade att leken var ett sätt att förvandla verkligheten till inre mentala strukturer och en form av bearbetning av erfarenheter och föreställningar.

Piaget menar att barns kognitiva växt inte påverkas i någon större omfattning av lek utan han betonar kamraternas betydelse för barns tänkande och konstruktion av kunskap. Bilder, föreställningar och begrepp i leken har inte en symbolfunktion som kan utveckla barns logiska tänkande. Barn i förskoleåldern har ett tänkande som är icke-riktat, till skillnad mot vuxnas tänkande som är logiskt och riktat (1951).

## *Psykoanalytiska lekteorier*

Inom den psykoanalytiska teoribildningen betraktas leken som barnets naturliga sätt att bearbeta och bemästra upplevda händelser i symbolisk form. I detta ryms psykoanalytiska teorier som har sitt ursprung i Freuds tankar men även Erikson och Winnicott framställs under denna rubrik.

Sigmund Freuds teori om barndomens betydelse för den vuxna människans själlsliv kom att inbegripa också leken i början av 1900-talet. Han utarbetade aldrig själv en lekteori men han refererade ofta till barns lek (Rubin, Fein, Vandenberg, 1983; Knutsdotter Olofsson, 1987). Freud menade att lekens motsats var verklighet (1908). Enligt Freud fyllde leken främst en terapeutisk uppgift. Freud ansåg att leken var ångstreducerande eftersom barnet genom lek kan projicera sin egen ångest och aggressivitet på andra personer och leksaker, exempelvis så är Nallen arg, ledsen eller rädd. Men i leken kunde även barnet förverkliga sitt önsketänkande exempelvis genom att låtsas vara en beundrad person. Freud menade att leken förekommer endast under en kort period i barnets liv.

Erik Homburger Erikson har omarbetat och utvidgat Freuds tankar om lek. Han skriver (1970, s 104): *"Lek är för barnet vad tänkandet, planerandet och skissandet är för den vuxne, ett försöksuniversum där villkoren är förenklade och metoderna experimenterande, så gjorda misstag kan tänkas igenom och förväntningar prövas"*. För Erikson studeras inte leken för sig utan som ett uttryck för barnets sätt att handskas med verkligheten och sina inre konflikter.

Erikson menade att barn leker i olika utvecklingsstadier. Det första lekbeteendet betecknas som autokosmisk lek. Där rör sig barnets aktiviteter enbart kring den egna kroppen i form av upprepningar av kinestetiska förnimmelser, av ljudbildningar osv. Därefter kommer mikrokosmos/mikrosfären, en värld för det lite större barnet med leksaker och pyssel med sitt egna jag och slutligen makrosfären. En värld som barnet delar tillsammans med andra barn och vuxna. Innan barn lärt sig att samspe-la med andra barn återvänder det då och då till de tidigare lekbeteendena, autosfär eller mikrosfär.

Erikson studerade under 1940-talet även könsskillnader i barns lek. Barn fick bygga upp en scen ur en tänkt film och sedan berätta handlingen. Det mest markanta resultat som framträdde var skillnaderna mellan pojkar och flickors konstruktioner. Flickor byggde oftast upp en lugn lekscen som handlade om hemmet eller skolan med leksaksfigurer som satt eller stod stilla medan pojkar byggde upp hus och utomhusscener. Till skillnad mot flickorna så valde de ofta vilda djur, indianer men framförallt leksaker som kunder röra på sig (1986).

Lili Peller, psykoanalytiker, är inte en av de mer berömda psykoanalytikerna men i hennes strävan sammanförde hon pedagogiska och psykologiska kunskaper med varandra gällande barns lek. Hon betonade att all lek är önskeuppfyllelse (1952). Genom lek kan barnet inta roller som de beundrar (exempelvis mamma, pappa, brandman) eller som de har behov att spela (t ex baby). Peller menar att leken är ett försök att kompensera ångest och brister och genom leken kan barnet nå tillfredställelse utan att känna hjälplöshet. Peller beskriver också vilka teman man kan återfinna i barns lek i olika åldrar, 0-12 år, och genom dessa teman väver Peller in Freuds utvecklingsstadier (oral, anal, oedipal) och tolkar lekens uttryck i dessa termer.

Ytterligare en teoretiker bör presenteras inom detta perspektiv; Donald W Winnicott, psykoanalytiker och barnläkare. Han har haft stort inflytande på synen på barns lek, men framförallt har han presenterat övergångsfenomenet. När Winnicott beskriver barns lek utgår han från sina studier om övergångsobjekt och deras roll i individens utveckling<sup>3</sup>. På samma sätt som barnet

---

<sup>3</sup> Ett övergångsobjekt är ett föremål – en viss teddybjörn, docka eller annan mjuk eller hård leksak – som barnet kan söka tröst hos, när mamma inte är tillgänglig, när barnet går till sängs eller är oroligt. Dessa föremål som barnet alltid vill ha med sig representerar modern (hennes bröst) eller någon annan av barnets första relationer. Barnet kan i det sammanhanget hämta egenskaper från ett objekt i den inre världen och fästa vid ett föremål i yttre världen. Detta övergångsobjekt blir därvid laddat med t.ex. moderns egenskaper. Övergångsobjektet hjälper barnet att komma vidare i sin utveckling till en självständig individ. (1995, s 22-ff).



utvecklas genom övergångsobjektet utvecklar sig leken i ett potentiellt utrymme mellan barn och moder/vårdnadshavare. Leken är något mittemellan den inre och yttre verkligheten – ett lekområde. Winnicott ser utvecklingen från övergångsobjekt till lek i ytterligare ett steg; från lek till kulturella upplevelser såsom konst och skapande. Winnicotts teori har varit betydande inom terapi gällande synen på lek i vuxenålder.

### *Gränsöverskridande lekteorier*

Med gränsöverskridande lekteorier avses det gemensamma i leken, hur barn skapar och utvecklar lek. Barns lekar studeras i sin kontext. Här ryms kommunikationsteoretiska (jfr Bateson, Garvey, Schwartzman), kulturhistoriska (jfr Vygotsky, Elkonin, Leontjev), och funktionella (jfr Mead) perspektiv på lek.

Företrädare för de kulturhistoriska teorierna om lek är framförallt Lev S Vygotsky men även A N Leontjev och Daniel B Elkonin som har vidare bearbetat Vygotskys tankar. Dessa öststatspsykologer såg främst leken i relation till socialisationsprocessen<sup>4</sup>. Det är genom leken som barnet växer in i samhället, lär sig förstå språk, handlingsmönster, begreppssystem och värderingar (Kärrby, 1989).

Vygotskys teorier förbjöds av Sovjetstaten 1936 och det kom att dröja 20 år innan hans texter åter var tillåtna. År 1962 översattes hans första texter till något västerländskt språk och till skillnad mot Freud och Piaget som betonar lekens betydelse för individens utveckling – lägger Vygotsky vikten vid leken som en social process. Varje människa formas av social och kulturell

---

<sup>4</sup> Genom socialisation internaliserar individen samhällets eller gruppens vedertagna beteendemönster, normer, regler, värden och sedvänjor, en process som börjar i spädbarnsåldern och pågår hela livet. Till de viktigaste socialisationsagenterna hör familjen, skolan, kamratgruppen, yrkeslivet, och massmedia. Den primära socialisationen äger rum under barnåren, i första hand inom familjen, medan den sekundära socialisationen betecknar ungdoms- och vuxenlivet ([http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=310878](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=310878), 2003-06-18).

påverkan och en individ beter sig annorlunda i olika kulturer och under olika tidsåldrar. Vygotskys teorier kännetecknas av en helhetssyn på barns utveckling och Vygotsky tog avstånd mot ren kognitiv teori och menade att leken härstammar ur ett emotionellt och socialt tryck. Han beskriver sina tankegångar (1976) där han opponerar sig mot intellektualiseringen av leken på bekostnad av den emotionella utvecklingen.

Vygotsky ser på lek som önskeuppfyllelse. Barnet vill ha sina önskningar uppfyllda ofördröjligen trots att vissa önskningar inte kan förverkligas omedelbart. I och med detta uppstår en spänning mellan vad barnet vill och vad det kan och leken blir då en realisering av orealiserbara önskningar. Till skillnad mot andra teoretiker menar Vygotsky att leken inte drivs av en lust att leka. Många lekar är enligt Vygotsky inte alls lustfyllda exempelvis tävlingslekar där förlorarna går ifrån sådana lekar med olustkänslor.

A.N Leontjev hävdade tre dominerande verksamhetsformer; lek, inläring och arbete. Dessa verksamheter är dominerande under olika perioder av vårt liv. Under förskoleåldern är leken barnets viktigaste enskilda aktivitet. Liksom inläring är den dominerande verksamheten under skolåldern och arbete under vuxenlivet. Leontjev menar att syftet med lek är att barnet ska tillägna sig den objektiva verklighet som barnet är en del av. Genom leken kan barnet bearbeta den yttre verkligheten och göra den till sin egen. Samtidigt möter barn varandra i lek och påverkar dem och påverkas själva. På så sätt skapar lek grunden för sociala funktioner som exempelvis; samarbete med andra barn, kompromisser för att få leken att fortgå. Leontjev benämner inte små barns aktiviteter (under 2-3 års ålder) med begreppet lek. Han menar som exempel att muggen är till för att barnet ska dricka ur och en dörr inbjuder till att öppnas eller stängas. "Men när lek uppstår förlorar tingen sin egentliga innebörd och styrs av fantasin" (1982).

Elkonin framhäver den socialiserande funktionen i lek och har utvecklat ett mer pedagogiskt perspektiv till lek. Hanterandet av föremål leder fram till att barn lär sig den sociala betydelsen av

föremålet, exempelvis leken med hink och spade – att gräva med. Allteftersom tillägnar sig barn allt mer av social erfarenhet när de genom lek tar lekroller efter vuxnas förebilder och tidigt utvecklar barnet en önskan att likna vuxna och dela vuxnas liv. I lek bestämmer barn själv villkoren och ramarna. Elkonin menar att vuxenvärlden utgör modellen för lekens villkor. Ett belysande exempel är experimentet där barn fick stå stilla dels som vaktposter i lek och dels som en tilldelad uppgift. Resultatet visade att barn stod stilla avsevärt längre i lek än om de fick uppgiften i ett icke-lekbundet sammanhang (Elkonin, 1980). Både Leontjev och Elkonin ser leken som ett medel för lärande. De lyfter även fram de vuxnas stora ansvar som förebilder.

Redan år 1936 intresserar sig socialantropologen Gregory Bateson för leken ur ett kommunikationsteoretiskt perspektiv. Enligt Batesons studier är två begrepp viktiga; *text* och *kontext*. Begreppet text innebär det som sägs eller görs och kontext är sammanhanget i vilket det sägs eller görs. Mänskliga handlingar (texter) kan inte ses isolerade från varandra utan de måste studeras i relation till helheten (kontexten) där de uppträder. Ytterligare ett begrepp förekommer hos Bateson; metakommunikation. Med det menar Bateson det undermedvetna budskap som vi skickar ut för att tala om i vilken kontext vi är i. Lek är ett typiskt exempel på en aktivitet som är metakommunikativ eftersom leken dels ger uttryck för budskapet *det är på lek* (kontext – som-om-aktivitet) dels uttrycks lekinnehållets konkreta budskap (texten) exempelvis *Nu ska jag laga mat* – samtidigt som barnet håller upp vatten i en låtsaskastrull. Just metakommunikation, att det finns roller och att ord och handlingar betyder olika beroende på sammanhang, anser Bateson vara det viktigaste barn kan lära sig och träna genom lek (1976).

Även Helen B Schwartzman och Birgitta Knutsdotter Olofsson har influerats av Gregory Batesons forskning. Knutsdotter Olofsson har vidareutvecklat teorin bakom Batesons undersökningar (Knutsdotter Olofsson, 1987, 1991, 1992) och fokuserat sina studier på leken ur barns perspektiv, lekens regelsystem och särskilt åskådliggjort den metakommunikativa signalen – som talar om att det är lek. Vidare anför hon bland annat att den

som leker befinner sig i ett förändrat medvetandetillstånd (1991): *"När man är inne i leken är man som i en lätt hypnotisk trans, det är bara det inre som gäller och man bortser från allt yttre. Och det är samma tillstånd man är i när man är i ett djupt förtroligt samtal och glömmar dom som är runt omkring. Eller som man är i när man tittar på en ishockeymatch eller som man är i när man läser en bok och de där svarta kråkorna blir till bilder"*.

Företrädesvis har Knutsdotter Olofsson intresserat sig för den fria lekens pedagogik där hon argumenterar för hur den vuxne med aktsamhet och respekt för barnets lek kan uppträda som lekpedagog (1996).

Schwartzman har observerat lek ur ett kommunikativt perspektiv. I en studie, där hon agerade som deltagande observatör, av barns fria lek på förskola såg hon att barn använder en rad yttranden för att skapa och hålla liv i en rollek. För att kunna tolka lekens innehåll (text) måste barnet känna till det sammanhang (kontext) i vilken leken utspelas. Miljön och kulturen återspeglas i leken och blir avgörande för barnens inbördes förhållanden, status etc. som påverkar andra drag i lekens innehåll. I och med detta menar Schwartzman att man kan studera barnets miljö som den framträder i lektexten men också texten som ett utslag till miljön. Schwartzman har också bedrivit många års forskning kring hur andra studerat leken och placerat in den samlade lekteoriforskningen i olika vetenskapliga skolbildningar (1978).

Catherine Garvey har i sin tur lagt fokus på skillnaderna mellan lek och icke lek samt hur denna gräns förmedlas och upprätthålls (1976). I en studie fick förskolebarn i åldern 3,5 – 5,5 år leka två och två under en kontrollerad och videofilmd situation. Vid analysen fann Garvey att tre specifika färdigheter krävs bland lekande barn för att de ska kunna upprätthålla en social leksituation. Dessa färdigheter menar hon är; att barn kan skilja mellan lek och verklighet och gemensamt uppfatta när de verkar på låtsas-planet. Vidare måste de barn som leker kunna abstrahera regler för samspel. Dessutom måste lekdeltagarna kunna identifiera ett lektema som utvecklas och förändras på

vägen (Schwartzman, 1978). Utöver detta har Garvey i andra studier även särskilt belyst hur förmågan att förstå skillnaden mellan lek och icke-lek uppstår i det tidiga samspelet mellan den vuxna vårdnadshavaren och det lilla spädbarnet.

Grundvalen för Georg Herbert Meads teori är individens samspel med andra personer och med den fysiska omgivningen. Mead menar att när barnet iklär sig en lekroll gör den det till en del av sitt inre, internaliserar (1969). Allteftersom internaliserar barnet successivt en allt större del i det sociala systemet och till slut kan barnet se sin egen plats i det sociala systemet och då har barnet fått ett socialt jag. Så tidigt som 1896-97 skrev Mead att det finns tre generella former för mänsklig aktivitet: arbete, konst och lek. Han ställde sig kritisk till arbete som verksamhetsform i skolan och hävdade att det är den spontana leken som borde vara den naturliga verksamhetsformen och utgångspunkten i barns tidiga skolgång.

Brian Sutton-Smith har speciellt betonat lekens kreativa och skapande sida. Han menar att leken varken har en specifik kognitiv funktion (jmf Piaget) eller en känslomässig funktion. Sutton-Smith menar att leken är en existens av eget slag med ett eget mål i den mänskliga utvecklingen. Han skriver (1971, s 341): *"Den är därför anmärkningsvärd i kognitiva termer för sin unika karaktär, i affektiva termer för sitt personliga känslomässiga uttryck och i driftsmässiga termer för sin autonomi"*.

F.J.J Buytendijk har varit en viktig person i europeisk lekforskning. År 1933 utgav Buytendijk boken *"Wesen und Sinn des Spiel"* (*"Lekens väsen och sinnen"*, författarens översättning) som idag betraktas som ett klassiskt verk inom lekforskning. Under tiden för bokens utkomst var en evolutionistisk syn på lek och lekens betydelse utbredd. Buytendijks utgångspunkt är att barnet har spontan tillgång till lek till skillnad mot vuxna som måste mobilisera en vilja för att leka (Buytendijk, 1933).

Ännu en representant för gränsöverskridande lekteorier som är väl värd att omnämnas är kulturhistorikern Johan Huizinga (1872-1945). År 1945 försöker Huizinga klargöra lekens roll i

den mänskliga kulturen. Poängen med leken är att den är ologisk, lustfylld och rolig och framförallt beviset på att människan är mer än bara en förnuftsvarelse. Enligt Huizinga kan inte lek beordras utan den föds i stunden och det är själva lekprocessen som är det väsentliga. Tidigt belyste Huizinga lekens fortsatta utveckling i vuxenlivet och i kulturella yttringar. Framförallt ägnade sig Huizinga åt att studera en mångfald av kulturområden exempelvis i krigshistorien, i diktningen, inom konsten, för att påvisa att lek är grundläggande överallt.

Denna genomgång av de olika tidsperiodernas teoretiska syn på lek kan ge oss en känsla för hur synen på lek har förändrats över tid. Lek har under århundradena mer eller mindre betonats som någonting positivt och utomordentligt viktigt för barnets utveckling. Genomgången visar att en stor del av lekteoretikerna är förankrade inom utvecklingspsykologin och lägger tonvikten på individens utvecklingsstadier. Andra teoretiker lägger tyngdpunkten på kulturens och miljöns påverkan på individens lek. Inför denna myckenhet av teorier ska man dock komma ihåg att teorierna erbjuder en modell – ett förslag på hur verkligheten kan tolkas. Men framförallt så är samtliga lekteoretiker eniga om en sak – lekens betydelse för barns mognad och vidare utveckling!

## Leken i förskola och skola – hur kan lekpedagogik utnyttjas positivt i skolan?

Fokuseringen på lek och lekpedagogik har ökat, sannolikt som en reaktion på att den formella undervisningen kryper allt längre ned i åldrarna (Skolverket 2000, 2001; Pramling Samuelsson, 2002; Hjorth, 1996). Knutsdotter Olofsson beskriver (1993) ett antal projekt där man försökt att utveckla lek som pedagogisk metod vid förskolor. Ett resultat av dessa projekt tyder på att personalens förhållningssätt är helt avgörande för om leken överhuvudtaget ska få en synlig plats i pedagogiken. Vidare resultat visar också att personalens egen kompetens vad gäller kunskap om barns lek är bristfällig och bör förbättras och att

det är ytterst angeläget för personal att tydliggöra för politiker och föräldrar att leken är kärnan i arbetet. För att kunna använda lek som pedagogisk metod är det nödvändigt med en samsyn på densamma oavsett inom vilken skolform man arbetar.

Skolverket har i flera rapporter (2000, 2001) redogjort för att det blivit för mycket skola och att det förekommer för lite lek, speciellt i förskoleklassen: *"När man i de integrerade verksamheterna under den skoltidsförlagda tiden arbetar med lek och skapande aktiviteter är dessa aktiviteter vanligen schemalagda. De organiseras som separata vuxenstyrda aktiviteter och utgör inte integrerade delar i arbetet som helhet"* (2000, s 33). Även forskning från Norge har belyst en liknande problematik där förskollärarna härmade lågstadielärarna och överdrev skolans metoder och blev enkelspåriga kunskapsförmedlare i katedern (se t ex Haug 1992). Även Smilansky (1990) har påvisat detta från USA och Israel. Motsvarande signaler finns även från England, något som Wood och Attfield påvisar (1996). De lyfter fram att lekens betydelse framhålls av lärare i de lägre årskullarna men att gapet är stort mellan vad lärarna säger och vad de gör i verkligheten. De påvisar även att det endast finns ytterst begränsat med praktiskt inriktad, lättillgänglig forskning om lekens betydelse, lekens utveckling genom barnets levnadsår och hur lek kan användas praktiskt i lärandeprocessen (Wood & Attfield, 1996, s 7).

Lek som metod har inte alltid uppfattats som värdefull inom pedagogisk verksamhet. Inom förskoleområdet har det länge varit ett motstånd mot en mer utbredd lekpedagogik och en rädsla för att vuxna går in i leken och dominerar den. Pedagogens ansvar i barns lek har varit att "stödja men inte störa" (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). På samma gång som lek har stått för frihet utan inblandning av vuxna, har det inneburit att vuxna inte engagerat sig och varit delaktiga i barns värld. Åm har även upplevt en stor variation kring vuxnas attityder av barns lek: *"En del vuxna betraktade barnens egen lek som något självfallet och trivialt och som mindre betydelsefull än de mer vuxenstyrda aktiviteterna"* (1993, s 7). Nu för tiden börjar detta tanke-sätt att luckras upp och man börjar alltmer upptäcka fördelarna med att den vuxne går in i leken tillsammans med barnen.

Leken börjar framhållas som en viktig del i barns lärandeprocess och ett medvetet bruk antas främja utveckling och lärande.

Wood, McMahon och Cranstown (1980) har studerat varför engelska förskollärare väljer att ställa sig utanför barns lek istället för att delta. Majoriteten av förskollärarna som tillfrågades ansåg att de vuxna inte bör delta i barns rollek i förskolan då risken var för stor att de skulle dominera leken. Ytterligare en mycket vanlig invändning till att inte delta i barnens rollek var en rädsla för att förvirra barnen i fråga om förhållandet mellan lek och verklighet. Om de vuxna deltar i barnens låtsaslek gör de vuxna det svårt för barnen att skilja mellan fantasi och verklighet.

Redan 1929 beskrev Susan Isaacs lek som pedagogisk metod och som en del av undervisningsprocessen. Hon menade att barns spontana lek var en viktig komponent i barnets sociala, intellektuella, kreativa och personliga tillväxt och ett sätt för barn att uttrycka sin syn på tillvaron och att inhämta lärdomar. Hon skriver: *"Leken är faktiskt barnets arbete och det medel genom vilket han eller hon växer och utvecklas"* (1968, s 9). Framöver har bl.a. Bruner och Sutton-Smith fäst stor vikt vid lekens roll för barns inläring.

Tittar vi närmare på begreppet lekpedagogik står det följande att läsa i Nationalencyklopedin ([http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=239492](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=239492), 2003-06-18): *"lekpedagogik utgår från barnens initiativ och deras lek. Pedagogen stimulerar med material och uppslag och deltar i leken på barnens villkor. Barnen ges tid att ostört utveckla sin fantasi"*.

Att använda lek som pedagogisk metod innebär en form av styrning av barns lek från pedagogens sida, ett pedagogiskt förhållningssätt. Pedagogen har nyckelrollen i att hjälpa barn att utveckla sin lek genom uppmuntran, stimulans eller utmaning. Lillemyr beskriver (2002, s 268) detta enligt följande: *"Styrningen kan antingen vara medveten (planerad) eller spontan. Vanligen styr man leken på olika sätt:*



- *direkt och utifrån, genom att pedagogen ingriper på olika sätt*
- *indirekt, genom att ordna för leken på ett eller annat sätt, bl a med miljö och material*
- *direkt och inifrån, genom att pedagogen själv deltar i leken”*

Det pedagogiska förhållningssättet kan rent praktiskt genomföras genom att man tar tillvara på tillfällen att expandera barns lek. Detta kan som exempel ske genom att pedagogen förser barn med mer strukturerat material som de uppmuntras att använda t ex pussel, spel och regellekar. Utöver detta kan leken utvecklas genom att pedagogen föreslår idéer till lek och utveckling av den befintliga leken. Som exempel är ett pussel utformat så att barnet utmanas att bygga ihop det men att den vuxne måste förse barnet med ett pussel av rätt svårighetsgrad. Förutom att tillhandahålla struktur genom material kan pedagogen också tillföra struktur genom att själv gå in i barnens lek. Smilansky menar att den socio-dramatiska leken (rollek från ca 3 år) är mycket viktig för barns utveckling av sociala, kognitiva och språkliga färdigheter. Hon har genomfört studier där hon poängterar vikten av att öka svårighetsgraden i barns socio-dramatiska lekar och då särskilt för barn med funktionshinder eller missgynnad bakgrund som mer sällan deltar i sådan lek (1968). Smilansky har prövat flera olika metoder för att uppmuntra till sådan lek och funnit att den mest effektiva metoden trots allt är att initiera rollekar med mindre grupper av barn och utveckla deras lek över tid.

Utöver detta kan den fysiska miljön formas så att de innehåller lekhörnor med olika innehåll som kan inspirera till lek och sociala relationer (t ex polisstation, hotell, café). Dessa lekhörnor utrustas med tillhörande tillbehör och rekvisita (t ex café – koppar, bord, kassaapparat, disk med bakelser etc.) avsedda för lek.

Vidare konstaterar Smilansky (1990) att mycket av rollekens egenskaper är direkt överförbara på skolämnen vid exempelvis läs-, skriv- och språkinläring som t ex koncentrationsförmåga, urskiljningsförmåga, självkontroll, samarbetsförmåga, flexibilitet i att se lösningar samt inneha handlingskontroll. I en lekssituation sker ständiga förhandlingar och omförhandlingar mellan

barn då deltagare stundligen tillkommer/avviker och som resultat förändrar lekkontexten.

Slutsatsen att rollek är positiv för barns utveckling stöds även av Singer och Singer (1990). De identifierar tre områden där fördelar kan ses; en ökning av spontant verbalt utbyte (hela 50% av socio-dramatisk lek), en motsvarande ökning i socialt samspel och betydande förbättringar av ett antal kognitiva färdigheter efter träning i rollek.

Wood och Attfield (1996) beskriver, som exempel på lekens pedagogiska funktion, hur de arbetat brett och systematiskt på en skola i England. Skolan utsåg en koordinator vilkens ansvar var att utveckla och driva en "whole school approach" för arbetet med att systematiskt utnyttja lekpedagogik. Koordinatoren identifierade varje lärares behov och skapade därefter en tre års plan. Hon deltog sedan i barnens lek för att undersöka vilket stöd barnen behövde för att vidareutveckla leken. De äldre barnen uppmuntrades att leka med de yngre på veckobasis i syfte att utveckla barnens lärande mellan åldrarna. Det första och mest tydliga resultatet av fokuseringen på en "lärande lek" blev att de tidigare problemen med stökiga barn försvann. *"The daily lunch time line up outside the headteacher's office became a thing of the past"* (1996, s 167).

Ett annat exempel Wood och Attfield illustrerar med är hur en lärare utvecklade berättelser som en lekpedagogisk metod. Hon uppmuntrade barnen att själva skapa historier och berättelser. Hon upptäckte allt eftersom tiden gick hur barnen började att kombinera olika historier, lägga till egna teman samt ändra historiernas miljöer. Barnens förmåga ökade snabbt inom områden som samarbete, förhandling, styrning av lek samt förmåga att känna in andra barns åsikter (1996).

Lindstrand, Sirén och Brodin (2001) har närmare studerat leksakers träningseffekter för funktionshindrade barn. Barn med funktionshinder som befinner sig på en tidig utvecklingsnivå kan ha begränsningar i sin förmåga att leka, vilket ställer andra krav på lekpedagogiska metoder och verktyg. Lindstrand, Sirén

och Brodin (2001) samt Lindstrand (2002) beskriver hur datorer och andra postmoderna maskiner kan erbjuda nya möjligheter till lekpedagogiska aktiviteter för barn och ungdomar med funktionshinder. Lindstrand menar att dessa nya möjligheter har medfört att kommunikation och interaktion uppträder på andra sätt än tidigare. Genom t ex touchkontakter som styr leksaker, olika sinnesstimulerande leksaker som med en minimal kroppsrörelse kan påverkas på olika sätt samt nyttjande av digital bildhantering möjliggörs lekpedagogiska aktiviteter. Lindstrand lyfter även fram vikten av att pedagoger och föräldrar arbetar tillsammans med programkonstruktörer för att skapa användarvänliga program.

Praktiker och forskare ger ett antal exempel på hur lekpedagogik kan utnyttjas positivt i skolan. I Österrike ledde Hartmann (1994) ett lekprogram under åren 1983-1988. Inom ramen för lekprogrammet inreddes lekhörnor i 12 klassrum (12 experimentgrupper och 12 kontrollgrupper) där familjelek, konstruktionslek, bordslek och dramatisk lek kunde utövas. Syftet med leken som arbetsmetod var att förbättra relationerna och samarbetet mellan pedagoger och elever, öka motivationen, utveckla ett kreativt tänkande och förbättra den emotionella hållningen till skolan både bland elever och bland lärare. Efter fyra år visade resultatet att barnen där lek integrerats i skolans undervisning var betydligt nöjdare med skolan, de var mer samarbetsvilliga och mindre aggressiva. Barnen visade också större intresse för undervisning och de hade flera kreativa lösningar på problemen i undervisningen. Barnen i lekclasserna använde pauser till lek och samspel medan kontrollgruppen mer flackade runt. Oberoende av att barnen i lekclasserna förvärvat mindre "undervisningstid" hade dessa barn lika höga betyg i sina ämnen som kontrollklasserna.

År 1998 genomförde den norska forskaren Tangen en undersökning som fokuserade på lek i "småskoletrinnet" (kan liknas vid vad vi i Sverige kallar de tidigare skolåren, år 1-3). I undersökningen belystes vilka möjligheter skolan ger för barns lek och vilken typ av lek som förekommer men framförallt studerades förhållandet mellan vuxenstyrd och barnstyrd lek. Resultatet

taten visade att barn i åk 1 och åk 2 använde dagligen ungefär 1/3 del (33 % respektive 36 %) av sin tid till fri lek inne och ute. Andelen rollek var mindre än väntat (18 % åk 1 och 6 % åk 2) medan andelen regellek var betydligt högre (17 % åk 1, 22 % åk 2). Av den tid som vuxna avsatt till lek användes ungefär 2/3 delar (63 % respektive 55 %) till lek i bokstavlig mening. Framförallt bestod dessa lekaktiviteter av regel lekar och det visade sig att de vuxna mycket sällan deltog i barns rollek. Pedagogerna i undersökningen uppger att de inte begrundat vilken inverkan engagerade lekupplevelser kan ge både barn och vuxna.

I Sverige har ett projekt i Örebro visat på hur lekpedagogik kan fungera och nyttjas i praktiken. Projektet "Barns språk" hade för avsikt att förbereda förskolebarn inför övergången till skolan. Genom studiedagar och konferenser vid SCIRAS lokalavdelning i Örebro hade pedagoger fått fortbildning i barns språkutveckling. 6-åringar från förskolan och barn från åk 3 samarbetade tillsammans i grupper och målet var att pröva olika språkaktiviteter genom temaarbete t ex spöken. Genom lekar, drama, sånger och grupparbeten fick dom arbeta tillsammans med språk- och läsaktiviteter som redovisades i utställningsform. Ett resultat av detta blev en naturlig inskolning av förskolebarnen samtidigt som läs- och skrivprocessen avdramatiserades av de äldre skolbarnen.

Vedeler har visat på rolleken unika möjligheter för barn i samband med språkutveckling. I sina studier (1995, 1997) undersökte hon hur rolleken kan fungera som ett led i läs- och skrivinlärning. I tre leksituationer; fri lek, rollek samt annan grupplek, observerades 6-åriga pojkar och flickor. Observationerna genomfördes inomhus och video- och ljudinspelningar togs upp. Vid bearbetning och analys av bl.a. uttryck och meningsbyggnad fann hon att de 6-åringar som hade erfarenhet av rollek hade ett mer avancerat språk bestående av fullständiga och sammansatta uttryck. Vedeler menar att rollek främjar det muntliga språket mer än de andra lekaktiviteterna.

Heathcote (1984) menar att vuxnas intervenerande i barns lek förhöjer och fördjupar barns upplevelser. Verksamheten blir

mer engagerande och utvecklande med ett lekpedagogiskt arbetssätt för barn än en snävt målinriktad verksamhet. Hutt m.fl. (1989) anser att det väsentliga för barns utveckling är det aktiva ingripandet av vuxna i leken.

Lindqvist, inspirerad av Vygotskijs teori om lek och fantasi, har knutit leken till det estetiska ämnesområdet (Lindqvist, 1995, 1996, 1997, 2002). Även Lindqvist beskriver ett lekpedagogiskt arbetssätt där pedagoger tillsammans med barn skapar rum och möjligheter till lek i så kallade lekvärldar. Det innebär att de vuxna iscensätter lekar tillsammans med barnen inspirerade av t ex en barnlitterär text; *"Vem ska trösta Knyttet, Alfons Åberg"*. Denna text får sedan utgöra tema för leken där grundläggande konflikter som t ex rädsla kan gestaltas genom skapande arbets-sätt och estetiska uttrycksformer. Miljö och material anpassas till temat och laddas med betydelser och skapar fysiska hand-gripliga lekvärldar. Lindqvist beskriver en relation mellan begreppen *roll, värld och handling*. I och med att pedagogerna gestaltar lektemats karaktäristiska rollfigurer uppbär barnen möjligheter att kliva in i en lekvärld och lära känna elaka och snälla figurer. I lekvärlden kan barnen pröva att vara både rädda och modiga i en värld där vuxna visat på ramarna. Lekens hand-ling utvecklas och drivs framåt av berättelsen i temat.

Vidare beskriver Lillemyr (2002, s 269) att det lekpedagogiska förhållningssättet bör bygga på minst fyra förutsättningar:

- att man känner barnen och deras utveckling
- att man känner till lekens lagar (utveckling) och karaktäristiska kännetecken
- att man har tillräckliga förutsättningar för observation och utvärdering av barns lek
- att man vet vad man vill uppnå (målsättning)

För att styrningen av leken ska fungera måste pedagogen ta hänsyn till ett antal faktorer så som typen av lek, vilka barn det gäller, antalet barn i gruppen samt lekens innehåll. För förskolebarn är leken central, där lär de känna sig själva och sin omvärld. Genom leken får de möjlighet att utveckla språk och

begrepp och de får upplevelser att bygga vidare på. För skolbarn ger lek som pedagogisk metod ett utmärkt tillfälle till mer anpassad undervisning. Barnen får möjlighet att bearbeta känslor men även barnets intellektuella förmågor utvecklas eftersom lek inte kräver att andra bedömer dem.

Ingrid Pramling Samuelsson har i sina studier tittat närmare på kopplingen mellan lek och lärande. I Pramling Samuelssons projekt "Att utveckla barns förståelse för sin omvärld" utfördes ett test med en fenomenografiskt inriktad "läroplan" för 5-6-åringar. Pramling Samuelssons slutsatser av sina studier (1994) är att barn uppfattar lek och lärande som två skilda förhållningssätt. Dock menar hon att de två begreppen inte bör skiljas åt då de bägge är förknippade med kommunikation.

Lekpedagogik kan ta sig i uttryck på många olika sätt. Pedagoger som förnimmer lekens språk kan genom samspel och ett lekpedagogiskt förhållningssätt stimulera och fungera som en katalysator i barns lek och lärande. Det grundläggande förhållningssättet hos pedagogen bör vara att använda barns naturliga, spontana lek på så sätt att ett styrt lärande sker parallellt med att lekens positiva kvalitéer bevaras. Det är viktigt att understryka att pedagogens förhållningssätt måste bygga på en respekt för barnets lekvärld, en förmåga att förstå när och på vilket sätt vuxna kan agera så att samspel uppstår. I fantasins värld kan varken vuxna eller barn misslyckas; det är på lek!

## Vuxna och lekens betydelse – hur ser vuxna och speciellt lärare på lekens betydelse för barns utveckling?

Många lekteorier har, som visats i tidigare kapitel, primärt intresserat sig för att se leken i förhållande till stadier i barns utveckling. Med en mer modern syn på barn blir det mer naturligt att se leken i förhållande till ett socialt och kulturellt sammanhang, och inte så starkt relatera leken till stadier. Lekens betydelse för barns utveckling har betonats av många pedagoger

och psykologer (t ex Brodin 1991, E H Erikson 1986, Knutsdotter Olofsson 1987, Piaget 1962, Winnicott 1995, Vygotsky 1981, Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, Hangaard Rasmussen 2002) som menar att leken är den ledande och dominerande verksamheten under uppväxtåren och central i barns utveckling i fråga om social, emotionell, motorisk och intellektuell utveckling. Detta avsnitt avser inte att diskutera hur forskare ser på lekens betydelse för barns utveckling. Avsikten är snarare att belysa hur vardagliga vuxna ser på denna frågeställning. (I denna diskussion avser vardagliga vuxna föräldrar men framförallt de vuxna som arbetar professionellt med barn.)

Knutsdotter Olofsson myntade begreppet ”leken börjar redan på skötbordet” (1987). Redan när små barn sköts om på skötbordet visar vuxna sin syn på barn och lek. Samspelet mellan den vuxne och barnet är ett lustbetonat moment som genomsyras av ett speciellt sätt att vara på och kommunicera med varandra. En lekfull samvaro utvecklas i samspel med föräldrarna och grunden för all slags lek lärs in på skötbordet (ömsesidighet, turtagande, lekregler, leksignaler).

Barn behöver tid och utrymme för lek men även föräldrar som är villiga att hjälpa dem och att lära dem leka. Singer (1973) samt Dunn och Wooding (1977) visar på sambandet mellan intellektuell och känslomässig utveckling och föräldrarnas engagemang i lek. Likaså konstaterar Swadener och Johnson (1989) att föräldrars medverkan i sina barns lek höjer nivån på leken. När föräldrar har en positiv syn på lek är det mer rimligt att barn ger sig in i lek på en högre nivå.

Vuxnas syn på lekens betydelse varierar över hela världen främst beroende på förutsättningar, tillgångar av lekmaterial samt de värderingar om lek som florerar i ett samhälle. Inte i alla kulturer ses leken som en viktig del för barns utveckling trots att forskning visar att det viktigaste ett barn kan ta sig för är att leka. Synsättet är en direkt avspeglning av tidens samhällsvärderingar och dess syn på barnuppfostran (Brodin, Lindstrand & Sirén, 2001). I flertalet länder deltar inte vuxna i barns lek och de sätter inte heller alltid leken i relation till barns utveckling. I

en hel del kulturer måste barnen bidra till familjens försörjning vilket medför att det förekommer att små barn (på tre och ett halvt år) anställs i fabriker (t ex i Indien). De vuxna som tvingas skicka iväg sina barn på arbete och de vuxna som anställer barnen har sannolikt inte reflekterat speciellt över lekens betydelse för barns utveckling (eller inte haft möjligheten att prioritera den). Här betraktas leken som en onyttig aktivitet vilken barn utövar i brist på nyttiga arbetsuppgifter (Brodin & Lindberg, 1992). Många föräldrar har inte heller råd att köpa leksaker till sina barn och föräldrarna ser heller inte leksaker som direkt nyttiga utan det betraktas mer som lyxartiklar.

Det finns kulturella skillnader i fråga om synen på leksaker. I de industrialiserade länderna är leksaksbutikerna fulla av massproducerade leksaker men även pedagogiskt utformade leksaker vilka har till syfte att lära barn vissa bestämda färdigheter och utveckla den kognitiva förmågan (t ex Mekano, klotsar). I länder där fabrikstillverkade leksaker inte finns tillgängliga leker barn ofta med det material eller de saker som finns i deras omgivning. Bloch och Pellegrini (1989) visar i en studie att barn som lever på landsbygden i Afrika, Gambia, inte har mycket leksaker och även om mängden skräpmaterial är begränsat så lekte barnen ändå med rester från hushållsavfall t ex begagnade korgar, kasserade kalebass och gamla pappkartonger. Barnen använde gamla Coca-cola burkar för att göra trummor och de enda fabrikstillverkade leksaker Bloch och Pellegrini fann var någon enstaka boll eller någon gång en docka av plast. En afrikansk kvinna kommenterar hennes syn på leksaker: *"Vi ger leksaker (till våra barn) för att leka med. Ni ger dem leksaker för att lära dem saker för framtiden. Vi tror att barn lär sig bättre när de blir äldre"* (Rabain-Jamin, 1989, s 298).

I industrialiserade länder t ex Japan, Tyskland och USA läggs stor vikt vid fritidsaktiviteter i tidig ålder. Kanske speglar detta föräldrarnas syn på lek? Att barn måste hållas sysselsatta hela tiden och att fri lek är slöseri med tid och de styrda fritidsaktiviteterna ses som inlärningsprocesser. Kärrby skriver (1989, s 18) om synen på lek utifrån svenska mått: *"Trots att man inom förskolan ibland har uppfattningen att barn lär genom lek har leken oftast*



*fått en passiv innebörd ur pedagogisk synpunkt”, d.v.s. man har inte sett leken som direkt inlärningsbefrämjande. Både barn och vuxna uttrycker detta när de säger att ”vi bara leker” eller ”barnen bara leker”. Vuxna ser ofta leken som en onyttig eller enbart roande och underhållande verksamhet utan någon egentlig betydelse för barns utveckling.*

I England har leken använts i skolsammanhang under många år och alltså har den ingen hög status. Anning skriver om den dominerande politiska maktgruppen i England och deras syn på lek: *”För dem är lek en lättsinnig aktivitet med låg status som associeras till 60-talets långa hår, pärlor och bohemiska livsföring eller till kvinnor och barn. Godkänd lek existerar bara i form av tävlingsinriktade lagsporter eller på golfbanan”* (Moyles, 1995, s 67).

Vidare har lärare i en engelsk studie uttryckt: *”children needs to play”; ”it’s the way they learn”; ”a style of learning”, ”the children enjoy what they are doing without realising they are learning”* (Wood & Attfield, 1996, s 9). Dessa citat belyser kortfattat synen på lekens betydelse i den engelska skolan. I förskolan anses leken viktig som förberedelse inför det ”riktiga” lärandet i skolans högre årskurser. Ett talande exempel för detta var en lärare som berättade för sin nya barngrupp 4-åringar att de inte behövde leka längre utan att de nu startade i den ”riktiga skolan”. Det finns ett antagande om att lekens betydelse för barnets utveckling minskas när barnet fyller fem år. Lekens plats förs då över till ”fria timmen” och övergår då till att vara rent ”nöje” för barnen (Wood & Attfield, 1996). Lek och arbete är mer integrerat i de lägsta årskurserna medan de tydligt delas upp i de högre. Wood & Attfield menar att denna syn på lekens betydelse hämmar barnens lärande i den engelska skolan. *”In our view it is difficult, if not impossible, for teachers to organize content in relevant, meaningful ways without utilizing play”* (1996, s 14ff). De lyfter fram vikten av att höja lekens status och trovärdighet genom att i framtida studier koppla ihop leken med pedagogiken.

I dagens samhälle står det inte att finna fysiska miljöer för lek (parklekar, lekplatser, ungdomsgårdar etc.) i samma utsträck-

ning som tidigare trots att barn leker samma lekar som förr. Genom att observera den omkringliggande fysiska miljön kan man få svar på hur vuxna ser på lekens betydelse för barns utveckling. Långt ifrån alla samhällen planerar för lekutrymmen tillgängliga för barn. Barn leker ofta mycket utomhus och en icke genomtänkt utomhusmiljö gör lek direkt olämplig för barn (t ex höghusbebyggelse, långa avstånd till attraktiva lekområden). Detta resulterar i att barns lek begränsas till hem och trädgårdar. Här har även studier påvisat skillnader i utomhusmiljöns inverkan till lek. Flickor i skolåldern vistas utemindre p.g.a. utemiljöns utformning. Den fysiska miljön är inte planerad för sådana lekaktiviteter som flickor främst ägnar sig åt (Björklid, 1980).

Brodin (1985, 1991) har tittat närmare på föräldrars syn på lekens betydelse vad gäller gravt flerhandikappade barn. Föräldrarna fick beskriva sin syn på sina barns lek och resultatet visar att föräldrarna anser att deras barn är svåra att aktivera, barnen tappar fort intresset för saker och händelser och de är oroliga och rastlösa. Hälften av föräldrarna anger att de ofta leker med sina barn och de gör detta för att de själva tycker att det är roligt att leka. Trettio av trettioåtta föräldrar anser att det är viktigt för barns utveckling att leka. En förälders kommentar är illustrativ (Brodin, 1991, s 57): *"Allt de svårast utvecklingsstörda ska lära sig måste gå via lek. Stimulerande och motiverande upplevelser. Vuxen och barn skall leka tillsammans liksom syskon och kamrater leker med den handikappade"*.

Vid en närmare genomgång av forskning som bedrivits kring vuxnas syn på lekens betydelse för barns utveckling framkommer en rad exempel. Jones, Dockett, Westcott och Perry (2000) studerade pedagogens roll i förhållande till lek och lärande under de två första skolåren (kindergarten och skolans år 1). Samtliga lärare använde lek i samband med undervisning. Undersökningen visar att lärarna kände sig nödgade att värna om lekens värde inför ex föräldrar och kollegor. När lärarna skulle organisera för lek föredrog de att samarbeta i grupp så att de kunde stödja varandra när kollegor eller föräldrar ifrågasatte lekens värde i skolan.

Smilansky (1990) genomförde en frågeundersökning bland 120 lärare som arbetade i förskola eller i förskoleklass. 60 lärare från USA och 60 lärare från Israel deltog i studien. Ungefär hälften av lärarna i båda länderna undervisade barn från familjer med låg socioekonomisk bakgrund medan den andra hälften av lärarna undervisade barn från familjer med medel eller hög socioekonomisk bakgrund. Lärarna fick besvara ett antal frågor angående sin syn på socio-dramatisk lek och resultatet från undersökningen var att samtliga 120 lärare hade utformat en lekhörna i sina klassrum med material för rollek. Det var inga större skillnader mellan länderna i fråga om vilka slags leksaker och rekvisita som fanns tillgängligt för barnen i lekhörnan. Skillnaden förekom i kvalitet och kvantitet. Sextio procent av lärarna sa att barnen fick leka i lekhörnan när helst de önskade under dagen (under rast eller när de var klara med skolarbetet). Nittio procent av lärarna förväntade sig inte att alla barnen skulle leka i lekhörnan. Ingen av lärarna genomförde en systematisk utvärdering av barnens rollek. Ca femtio procent ansåg att det inte var rätt av läraren att gå in i barnens rollek och inte heller hjälpa till medan tjugo procent förespråkade att läraren aktivt skulle delta i barnens lek. I stort sett menade samtliga lärare (90 %) att leken inte förbereder barnen för framtida framgång i skolan och ingen av lärarna kunde minnas att de haft utbildning i lekens betydelse för barns utveckling under sina studier till lärare. Smilansky drar i och med detta slutsatsen att lärarna hade ordnat för rollek i klassrummet men att leken inte var ett medvetet inslag i undervisningen. Både amerikanska och israeliska lärare ignorerade konsekvent barns lek och de tyckte inte att de på något sätt skulle uppmuntra eller stimulera barnen till rollek.

Inom vissa områden fungerar leken redan idag som ett instrument för att utveckla barnet. Detta framträder speciellt inom arbetet med barn med funktionsnedsättningar och behov av särskilt stöd. Nyttjandet av lekpedagogiken i det praktiska arbetet med att träna barns förmågor och höja deras intelligens har resulterat i en efterfråga av "pedagogiskt" utformade leksaker. Dessa leksaker är konstruerade för träning av en speciell funktion hos barnet. Det viktiga är dock hur sakerna används, dvs. leken i sig är viktigare än leksaken.

Hur ser då dagens barn på lek? Sandberg (2002) har i en delstudie låtit 7-12-åriga barn teckna sina lekminnen från förskoleåldern (3-6år). Studien visar dels att pojkars och flickors syn på lek är olika och dels att leksaker är framträdande lekminnen. Både pojkar och flickor minns och beskriver lek med uteleksaker såsom gungor, rutschkanor och sandlådor samt regellekar såsom kull och kurragömma. Pojkar och flickor tecknar platsfigurer med skillnaden att flickors figurer bor i slott medan pojkars figurer skjuter eller hoppar fallskärm. Endast flickor tecknade dockor och bara pojkar tecknade vapen. Studien visade även att lekkamrater är viktiga men framförallt att leken är betydelsefull i fråga om kontakten mellan barn och vuxna. Detta resultat borde uppmuntra barn och vuxna att leka tillsammans och lära av varandra!

Syftet med detta avsnitt var att belysa vuxnas syn på lekens betydelse för barns utveckling. Viss forskning har presenterats avseende hur lärare ser på detta, dock saknas forskning kring hur föräldrar ser på lekens betydelse för barns utveckling. Trots ambitiösa sökningar förblir resultatet ringa.

## Diskussion

Tiderna förändras i en allt snabbare takt och kunskapen om barn och lek ökar för varje dag som går. Lekteoretikerna har haft olika bakgrund med olika synsätt (se t ex Piaget och Vygotsky) och de har haft olika motiv till varför de en gång kom att intressera sig för lek. Synen på lek har förändrats över historiens gång och länge har leken som fenomen fått ringa uppmärksamhet. De klassiska lekteorierna betraktas idag som föråldrade med en klar influens av Darwins utvecklingsteori (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983) och en stor del av de nutida lekteorierna är etablerade.

Den traditionella, utvecklingspsykologiska lekforskningen har den enskilda individen som utgångspunkt i fråga om lekens betydelse för barns utveckling. Lekforskningen har också en kulturhistorisk och samhällelig fokus. Utöver detta finns ett

psykoanalytiskt och kommunikationsteoretiskt perspektiv på lek. Dessa variationer borde berika leken som begrepp men även vidareutveckla fenomenet.

En del av de teorier som dryftats i denna översikt har utgjort basen vid framtagandet av styrdokument för yngre och äldre barn (t ex Barnstugeutredningen – Piaget och Erikson). En mängd läroplaner innefattar mål, innehåll, metoder samt utvärdering. Metoden, d v s, hur man som pedagog ska utföra sitt arbete eller förhålla sig till barns lärande och utveckling berörs inte närmare i Lpfö 98 eller Lpo 94. Dessa läroplaner pekar på mål och till viss del innehåll, samtidigt som man belyser vikten av utvärdering.

Haug (1992, s 192) konstaterar vid utvärderingen av den norska integrationen av förskola och skola: *"Förändringar kräver att de som arbetar inom ramarna för verksamheten har förändrat grunden för sin förståelse eller grunden för sina föreställningar om vad arbetet egentligen handlar om. De måste internalisera en annan tradition, de måste förvärva den underförstådda kunskapen i det ideologiska sammanhang där det ska fungera. De måste kunna tolka signalerna och ge dem mening på ett nytt sätt. De måste göra sig nya föreställningar om vad som är viktigt och hur utbildning kan genomföras"*. Erfarenheterna från den norska försöksverksamheten visar att det inte räcker med att förändra läroplanen för att därigenom nå en förändring av den pedagogiska praktiken.

I och med att riksdagen 1991 beslutade om flexibel skolstart (sexåringar ska ha möjlighet att börja skolan om de så önskar) aktualiserades frågan om hur förskolans och skolans traditioner skulle kunna mötas (SOU 1994:45). Lek och lekpedagogik har fått rollen av att kunna förena dessa två verksamheter. Förskoleklassen ses som en mötesplats mellan förskolan och skolan och där tydliggörs att det är ett lekpedagogiskt arbetssätt som ska få inflytande i skolan. *"Det som är naturliga inslag i förskolepedagogiken bl.a. lek, omsorg och skapande och barnets eget utforskande bör få genomslag i den övriga skolan"* (Prop 1997/98:94, s 17). I det svenska skolväsendet kan ett lekpedagogiskt arbetssätt vara en möjlig väg till att förena de traditionellt skilda skolformerna förskola och grundskola. Metoder för att positivt kunna

arbete med lekpedagogik bör publiceras och spridas till pedagoger inom olika skolformer. Utveckling och framförallt spridning av dessa metoder är centrala för att ge lekpedagogiken ett genomslag på kort sikt. När vi lyfter blicken och tar det längre perspektivet bör den grundläggande lärarutbildningen innehålla inslag av lekpedagogik. Blivande lärare bör lära sig både teorin kring lekens betydelse för barns utveckling men även införliva de praktiska lekpedagogiska metoderna.

I den här översikten har läsaren kunnat ta del av hur en sådan lekpedagogik skulle kunna se ut. Gunilla Lindqvist (1995, 2002) har visat på ett arbetssätt utformat som ett möte mellan drama, litteratur och lek där texten blivit innehållet i ett tema och drama ger liv till handlingar och karaktärer. Sambandet mellan lek och barnkultur har i detta fall givit underlag för ett lekpedagogiskt arbetssätt. Vidare har exempelvis Smilansky delgett läsaren hur rollek kan stimulera barns utveckling av sociala och kognitiva färdigheter. Pedagogen behöver emellertid inte alltid själv delta aktivt i lek utan kan genom att förbereda och erbjuda barn anpassade leksituationer (genom material, struktur) ge goda förutsättningar för lek.

Inom ett område tillämpas redan lekpedagogiken som en framgångsrik metod, lekterapi. Lekens läkande kraft har ofta betonats av psykoanalytiker och som behandlingsmetod för barn på sjukhus (se t ex Winnicott, 1995). Inom lekterapi används leken som metod för att hantera en svår situation. En lekterapeut kommer till barnet med lekmaterial, deltar i barns lek och leker tillsammans med barnet. Genom lek kan lekterapeuten tolka och identifiera barnets erfarenheter och i samband med lek utföra träningsmoment som övar motorisk skicklighet, uthållighet, koncentrationsförmåga, känsel etc. (Ljungström & Lindqvist, 1985). Inom lekterapin finns sannolikt erfarenheter inom praktisk tillämpning av lekpedagogik att ta del av, något som bör utnyttjas i det framtida arbetet med att skapa mer praktiska metoder för arbetet med lek.

Det finns lite forskning om hur lekpedagogik kan användas praktiskt i arbetet med att utveckla färdigheter och kompetens

hos barn. Det ironiska med detta är att nöjesindustrin (främst leksaks- och datorspelstillverkare) insett lekens viktiga roll i våra liv (eller den ekonomiska potentialen...). De har utvecklat produkter som i detalj anpassats till de olika åldrarnas behov av stöd i sin lek. Ett strålande exempel är företaget Lego som utvecklat produkter anpassade för olika åldrar, från det enkla Duplo till det avancerade LegoTechnic. På motsvarande sätt kanske vi skulle skapa en verktygslåda med metoder för lekpedagogik anpassade till olika utvecklingsfaser. En dylik kan föra över teorierna och den positiva synen på lek till en mer praktisk tillämpning.

Dagens moderna samhälle ställer förändrade krav på medborgarna. Egenskaper som samarbetsförmåga, förhandlingsteknik, flexibilitet och social kompetens efterfrågas. Skolan har en viktig roll i att öva barnens kunskaper och förmågor till att möta dagens och morgondagens krav. Den forskning som presenterats i översikten pekar mot att utnyttjandet av lekpedagogik kan ge barn ökad förmåga inom just de områden som samhället efterfrågar. Wood och Attfield (1996) visade genom att utnyttja ett lekpedagogiskt angreppssätt att barnens förmåga ökade snabbt inom områden som samarbete, förhandling, styrning av lek samt förmåga att känna in andra barns åsikter. Motsvarande resultat visade även Smilansky (1990) samt Singer och Singer (1990) upp.

Översikten har alltså visat att forskningen inom lek och lekpedagogik pekar mot att det finns en potential i att förbättra förskola och skola genom att utnyttja leken som ett pedagogiskt instrument bland andra!

## Framtida forskning

Många har framhåvt att alltför lite forskning om vuxnas och framför allt lärares syn på lekens betydelse för barns utveckling har utförts. Detta är något som vi kan slå fast även i denna översikt. Forskning som belyser föräldrars syn på lek i skola och hemmiljö vore värdefull. Stämmer föräldrarnas syn med den

positiva inställning till lek som forskningen förmedlar? Skiljer sig synen på lek mellan olika kulturer?

Dagens forskning bör även utgå från vuxna och deras syn på lek då de utgör modeller för barns lek och deltagande i lek exempelvis som pedagog i förskola och skola. Även det lekpedagogiska arbetssättet, de praktiska metoderna, är ett utforskat område. Att genom forskning skapa en värdegrund samt praktiskt inriktade metoder är sannolikt en förutsättning för att öka lekens betydelse i skolverksamhet. I detta arbete bör även den lek som utförs med datorer, tv-spel och rollspel lyftas in.

Det finns relativt få studier som grundligt har belyst lekens betydelse för barns utveckling, och då särskilt lekens betydelse för de äldre skolbarnen (8-12 år). Finns det variationer kring lekens betydelse för barn med funktionshinder eller andra svårigheter?



# Referenser

- Almqvist, B. (1991). *Barn och leksaker*. Lund: Studentlitteratur.
- Bateson, G. (1976). *A theory of Play and Fantasy*. I Bruner m fl: Play. Its Role in Development and Evolution. New York: Penguin Books.
- Beskow, E. (1963). *Tant Bruns födelsedag*. Stockholm: Albert Bonniers förlag AB.
- Björklid, P. (1980). *Ut och lek. Bostadsområdets utemiljö ur miljö och utvecklingspsykologisk synvinkel*. Stockholm: Liber Tryck.
- Bloch, M & Pellegrini, A. (1989). *The Ecological Context of Children's Play*. New York: Ablex.
- Bowman, B T, Donovan, M S & Burns, M S, (2001). *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brodin, J. (1985). *Gravt utvecklingsstörda flerhandikappade barns leksituation sedd ur föräldraperspektiv*. Stockholms Universitet: Pedagogiska Institutionen.
- Brodin, J. (1991). *Att tolka barns signaler – gravt utvecklingsstörda flerhandikappade barns lek och kommunikation*. Stockholms Universitet: Pedagogiska institutionen.
- Brodin, J m fl. (1993). *Children's concept of play. A study in four countries*. Rockneby: WRP International.
- Brodin, J. (2003). Disability and Toy Play. Paper presented at the official opening session at SITREC (Stockholm International Toy Research Centre), February 17, 2003, KTH, Stockholm, Sweden.
- Brodin, J & Lindberg, M. (1990). *Synen på lek och handikapp i olika kulturer*. Stenhamra: WRP International.
- Brodin, J, Lindstrand, P, Sirén N. (2001). *Det börjar med lek... Lek och kommunikation med datorer för barn med funktionsbinder*. Rockneby: WRP International.
- Bruner, J m fl. *Play. Its Role in Development and Evolution*. New York: Penguin Books.

- Bühler, C. (1938). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Åhlén & Söners Förlag.
- Buytendijk, F J J. (1933). *Wesen und Sinn des Spiels*. Berlin: Kurt Wolff Verlag/Neue Geist Verlag.
- Cooney, M H. (1995). *Socialization and play as indicators of readiness to learn: A school culture perspective on goal one*. Paper presenterat på AERA-konferensen i San Francisco, Kalifornien.
- Dahlberg, G & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dunn, S & Wooding, C. (1977), *Play in the home and its implications for learning*. I Tizard, B & Harvey, D. *Biology of Play*. London: Spastics International Medical Publications.
- Elkonin, D B. (1980). *Psychologie des Spiels*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Erikson, E H. (1970). *Insikt och ansvar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Erikson, E H. (1986). *Barnet och sambället*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Freud, S. (1959). *Creative writers and daydreaming*. I Strackey, J. *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London: Hogarth.
- Garvey, C. (1991). *Play*. London: Fontana Press.
- Garvey, C. (1979). *Lek*. Oslo: Universitetsförlaget.
- Garvey, C. (1976). *Some properties of Social Play*. I Bruner m fl. (1976) *Play. Its role in Development and evolution*. New York: Penguin Books.
- Gesell, A. (1959). *Barn – åren fem till tio*. Stockholm: Bonniers.
- Hammarberg, T. (2000). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Nordstedts tryckeri AB.
- Göncü, A. (1993). *Development of Intersubjectivity in Social Pretend Play*. *Human Development* nr 36:185-198.
- Hall, G S. (1920). *Youth*. New York: Appleton.

Hartmann, W & Rollett, B. (1994). *Play: Positive Intervention in the Elementary School Curriculum*. I Hellendoorn, J; van der Kooij, R & Sutton-Smith, B. (1994). *Play and intervention*. New York: State University of New York Press.

Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational program for 6-year olds (1986-1990) and the subsequent reform*. Stockholm: HLS Förlag.

Heathcote, D. (1984). *Collected Writings*. London: Hutchinson.

Hjorth, M-L. (1996). *Barns tankar om lek – en undersökning om hur barn uppfattar leken i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wicksell International.

Huizinga, J. (1945). *Den lekande människan*. Stockholm.

Hutt, S J, Tyler, S, Hutt, C & Christopherson, H. (1989). *Play, Exploration and Learning: A natural History of the Preschool*. London: Routledge.

Hägglund, K. (1989). *Lekteorier*. Arlöv. Esselte Studium AB.

Isaacs, S. (1968). *The Nursery Years*. USA. Shocken Books Inc.

Ishigaki, H. (1987). *A comparison of young children's environments and parental expectations in Japan and Israel*. Early Child Development and Care nr 27: 139-168.

Jerlang, E. (1994). *Barnets utveckling – en helhet*. Stockholm: Runa Förlag.

Johansson, E & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.

Jones K, Dockett S, Westcott K & Perry B. (2000). "Play in kindergarten". Paper presenterat på The annual Australian Research in Early Childhood Education Conference, Canberra.

Klugman, E & Smilansky S. (1990). *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications*. New York/London: Teachers' College, Colombia University.

Knutsdotter Olofsson, B. (1987). *Lek för livet*. HLS Förlag. Stockholm.

Knutsdotter Olofsson, B. (1991). *Varför leker inte barnen – en rapport från ett daghem*. Stockholm: HLS Förlag.

- Knutsdotter Olofsson, B. (1992). *I lekens värld*. Arlöv: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1993). *Vill Anna gifta sig med Fredrik? Lekpedagogik i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1996). *De små mästarna: om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Käraby, G. (1989). *Lek och inläring ur barnperspektiv. Del 1: Begreppsanvändning och lekteorier*. Institutionen för pedagogik. Göteborgs Universitet.
- Lillemyr, O F. (2002). *Lek – upplevelse – lärande i förskola och skola*. Trelleborg: Liber AB.
- Lind, L. (2003). *One more time! Parents' and habilitation teams' conceptions of conductive education and support to children with motor disabilities*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindberg, M & Brodin, J. (1992). *Leksaker för barn med funktionsnedsättningar*. Rockneby: WRP International.
- Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetik – en didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Karlstad: Högskoletryckeriet.
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter. Om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1997). *Små barns lek. Vuxnas gestaltning och barns meningsskapande*. Karlstad: Högskolan i Karlstad. Forskningsrapport 97:10.
- Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindstrand, P. (2002). *ICT is the answer – but what is the question? Parents of children with disabilities: their thoughts, experiences, and expectations of Information and Communication Technology (ICT)*. Stockholm: HLS Förlag.
- Leontjev, A. (1982). *Lekens psykologiska grundvalar*. I Hydén, I. *Sovjetisk barnpsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94. (1994). Stockholm: Fritzes.
- Läroplan för förskolan, Lpfö 98. (1998). Stockholm: Fritzes.

- Manning, K & Sharp, A. (1977). *Structuring Play in the Early Years at School*. London: Ward Lock Educational.
- Mead, G H. (1969). *Mind, self and Personality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Millar, S. (1970). *Lekens psykologi*. Stockholm: Prisma.
- Minten, E. (2002). *Roman attitudes towards children and childhood : private funerary evidence c. 50 BC – c. AD 300*. Stockholm: Institutionen för antikens kultur och samhällsliv.
- Moyles, J R. (1995). *Släpp in leken i skolan*. Malmö: Runa Förlag AB.
- Pearce, J C. (1980). *Magical child*. New York: Bantam Books.
- Peller, L E. (1952). *Models of children's play*. Mental Hygiene. Nr 36, 66-83.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pramling Samuelsson, I. (2002). *Lek och lärande : konferensrapport från Nätverk för barnomsorgsforskning Göteborg den 15-16 november 2001*. Göteborg: Universitetsförlaget.
- Pramling Samuelsson, I och Sheridan, S. (1999). *Lärandets grund*. Lund. Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Proposition 1997/1998:94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m m*. Stockholm.
- Rabain-Jamin, J. (1989). *Culture and early social interactions. The example of mother-infant object play in African and native French families*. European Journal of Psychology of Education nr 4:295-305.
- Rasmussen, T H. (1978). *Lekens betydelse*. Lund: Liber Läromedel.
- Rasmussen, T H. (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.

- Rasmussen, T H. (2002). *Leksakernas virtuella värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Rheingold, H & Cook, K. (1975). *The Contents of Boy's and Girls Rooms as an Index of Parents behaviour*. Child Development; 46; 2; 459-463.
- Rubin, K H & Fein, G & Vandenberg, B. (1983). *Play*. In Handbook of Childhood Psychology. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Salamancadeklarationen och Salamanca +5. (2001). Svenska Uneskorådets skriftserie. Stockholm.
- Sandberg, A. (2002). *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Saracho, O N & Spodek, B. (1998). *Multiperspectives on Play in Early Childhood Education*. Albany: State University of New York Press.
- Schwartzman, H B. (1978). *Transformations. The Anthropology of children's play*. New York: Plenum Press.
- Singer, D & Singer, J. (1990). *The House of Make Believe*. Cambridge: Harvard University Press.
- Simmons-Christenson, G. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm. Bokförlaget Natur och Kultur.
- Singer, J. (1973). *The Childs World of Make-Believe: Experimental Studies of Imaginative Play*. London: Academic Press.
- Skolverket. (2000). *Förskoleklass – 6-åringarnas skolform? Integration i förskoleklass – grundskola – fritidshem*. Delrapport 2 till regeringen. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of Socio-Dramatic Play on Disadvantaged Children*. New York: Wiley & Sons.
- Smilansky, S. (1990). *Sociodramatic Play: Its relevance to Behavior and Achievement in School*. I Klugman, E & Smilansky, S. (1990). *Childrens Play and Learning: Perspectives and Policy Implications*. New York/London: Teacher's College, Columbia University.

- SOU 1994:45. *Grunden för livslångt lärande : en barnmogen skola*. Stockholm: Fritzes.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass. ; London : Harvard Univ. Press.
- Sutton-Smith, B. (1971). *The study of games*. New York: Wiley & Sons. Press.
- Sutton-Smith, B. (1979). *Play and Learning*. New York, Toronto, London, Sydney: Gardner
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. New York: Gardner Press.
- Swadener, E & Johnson, J. (1989). *Play in diverse social contexts: parent and teacher roles*. I Tangen, D. (1998). *Jeg lærer meg å leke med kunnskapen på en måte. Lek i småskolen – et studium av barns lek i to småskoleklasser*. Hovedfagsoppgave i forskolepedagogikk. Oslo: Hogskolen i Oslo.
- Trageton, A. (1997). *Leik i småskolen*. Bergen-Sandviken. Fagbokforlaget.
- Vedeler, L. (1995). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (1997). *Dramatic play: a format for 'literate' language*. I British Journal of Educational Psychology nr 67:153-167.
- Vygotsky, L S. (1976). *Play and its Role in the Mental Development of the Child*. I Bruner. *Its Role in Development and Evolution*. New York: Penguin Books.
- Vygotsky, L S. (1981). *Psykologi och dialektik*. Stockholm: Norstedt.
- Winnicott, D W. (1995). *Lek och verklighet*. Borås. Bokförlaget Natur och Kultur.
- Wood, E & Attfield J. (1996). *Play, learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Paul Chapman Publ. Ltd.
- Åm, E. (1993). *Leken ur barnets perspektiv*. Borås. Bokförlaget Natur och Kultur.

## Filmer

Lärarhögskolan. (1991). *På lek och allvar – en dokumentation av nordiskt lekmöte*. Stockholm: HLS Medie Centrum.

## Elektroniskt publicerade referenser

Nationalencyklopedin. 2003-06-18. (Barnstugeutredningen).  
[http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=124244](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=124244)

Nationalencyklopedin. 2003-06-18. (Fröbel).  
[http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=176034](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=176034)

Nationalencyklopedin. 2003-06-18. (Lekpedagogik).  
[http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=239492](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=239492)

Nationalencyklopedin. 2003-06-18. (Skola).  
[http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=O320205](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O320205)

Nationalencyklopedin. 2003-06-18. (Socialisation).  
[http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=310878](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=310878)



## SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling.

Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Publikationerna finns också på hemsidan [www.skolforskning.se](http://www.skolforskning.se) och [www.skolforskning.nu](http://www.skolforskning.nu)

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

## TIDIGARE FORSKNINGS- OCH KUNSKAPS-ÖVERSIKTER SOM PUBLICERATS:

Glenn Hultman & Cristina Hörberg

### **Kunskapsutnyttjande**

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio

### **Genomförande**

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

### **Studieresultat och social bakgrund**

- en översikt över fem års forskning

Kjell Granström & Charlotta Einarsson

### **Forskning om liv och arbete i svenska klassrum**

- en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson

### **Att lära som sexåring**

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

### **Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan**

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

### **Gymnasieskola i stöpsleven – då nu alltid**

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

### **Om skolbarns olikheter**

Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter

Hans Ingvar Roth

**Den mångkulturella parken**

- om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

**Jämställdhetspedagogik**

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

**Informationstekniken i skolan**

En forskningsöversikt

Peder Haug

**Pedagogiskt dilemma:**

Specialundervisning

Moirä von Wright

**Genus och text**

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson

**Fritidshemmet i forskning och förändring**

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (RED)

**Tänkar om lärande och IT**

En forskningsöversikt

Ulla Riis (RED)

**IT i skolan mellan vision och praktik**

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

**Barns samlärande**

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

**Kvinnor och skollärdarskap**

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåring, Kerstin Lindvall, Hans-Åke Scherp

**Forskning om rektor**

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson, Jerry Rosenqvist

**Forskning inom det specialpedagogiska området**

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

**Positioner i svensk barnpedagogisk forskning**

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

**Vi behöver varandra**

En utvärdering

- Irene Rönnerberg, Lennart Rönnerberg  
**Minoritetselever och matematikutbildning**  
En litteraturoversikt
- Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby  
**Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola**
- Karin Wallby, Synnöve Carlsson och Peter Nyström  
**Elevgrupperingar**  
En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning
- Gunilla Härnsten  
**Kunskapsmöten i skolvärlden**  
Exempel från tre forskningscirkelar
- Elisabet Öhrn  
**Könsmönster i förändring**  
En kunskapsöversikt om unga i skolan
- Rolf Helldin  
**Specialpedagogisk forskning**  
En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv
- Anna Klerfelt  
**Var ligger forskningsfronten**  
67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999
- Louise Limberg, Frances Hultgren, Bo Jarneving  
**Informationssökning och lärande**  
En forskningsöversikt
- Jan-Eric Gustafsson, Eva Myrberg  
**Ekonomiska resurserns betydelse för pedagogiska resultat**  
En kunskapsöversikt
- Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare och Kristian Daneback  
**Skolan – en arena för mobbning**  
En forskningsöversikt
- Eva R Fähræus, Lars-Erik Jonsson  
**Distansundervisning**  
Mode eller möjlighet
- Ingrid Nilsson  
**Fristående skolor**  
Internationell forskning 1985-2000
- Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström  
**Likvärdighet i en skola för alla**  
Historisk bakgrund och kritisk granskning
- Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman  
**Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma**  
– en utmaning för skolan och högskolan

Bernt Gustavsson

**Vad är kunskap?**

En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap

Eva Johansson

**Möten för lärande**

Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan

Gunnel Colnerud, Robert Thornberg

**Värdepedagogik i internationell belysning**

Per Andersson, Nil-Åke Sjösten och Song-ee Ahn

**Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens**

Perspektiv på validering

Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten

**Förutsättningar för forskningscirkel i skolan**

En kritisk granskning

Joakim Ekman och Sladjana Todosijević

**Unga demokrater**

En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden

Staffan Selander (red.)

**Kobran, nallen och majjen**

Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning

Helena Korp

**Kunskapsbedömning**

- hur, vad och varför

Tullie Torstenson-Ed

**Ungas livstolkning och skolans värdegrund**

Gunnar Berg och Hans-Åke Scherp (Red.)

**Skolutvecklingens många ansikten**

Anders Marner och Hans Örtegren

**En kulturskola för alla**

estetiska ämnen och läroprocesser – i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv

Inlaga, korrigeringar i texten "Kunskap kräver lek"

Sid 15, andra stycket, tredje meningen ersätts av:

Rousseau betonar i sitt verk "Émile ou de l'éducation" synen på barnet och att all undervisning ska bygga på lek då detta är det naturliga sättet att ta emot kunskap på (Hägglund, 1989). Barndomen framhövdes som något viktigt och barns rätt till lek och utforskning av sin omvärld markerades (Lindberg & Brodin, 1992). Fröbels uppfostringstankar byggde på två huvudprinciper; barnets självverksamhet och lekens betydelse (Hägglund, 1989, s 8; Simmons-Christenson, 1997, s 106). Leken var vägen till kunskap och Fröbel skriver: "*Leken är det högsta stadium av utveckling under barnåren; den är denna periods utveckling av människan, ty den är det fria uttrycket för barnets inre väsen*" (Simmons-Christenson, 1997, s 107).

Sid 16, tredje stycket, andra meningen kompletteras med: (Hägglund, 1989, s 11).

Sid 17, andra, tredje och fjärde stycket ersätts av:

Två talesmän för *rekreationsteorin* var Heymann Steinthal (1823-1899) och Moritz Lazarus (1824-1903). Deras hypotes grundar sig på att när barn och vuxna är uttröttade väljer de lek istället för vila. Genom leken stärks barnet och nya krafter skapas (Hägglund, 1989).

Genom *övningsteorin* menade Karl Groos (1861-1946) att leken är en träning för de aktiviteter som barnet sedan kommer att genomföra som vuxen. Groos lyfte som exempel fram djurens ungar som kämpar med varandra för att bygga upp färdigheter i försvar som ungen behöver i sitt vuxna liv. Motsvarande exempel bland människan är att barnen kopierar de vuxnas mönster och aktiviteter. Övningsteorin medförde att barnens lek kom att betraktas som värdefull och acceptansen för lek ökade (Simmons-Christenson, 1997, s 174).

Den fjärde och sista av de klassiska lekteorierna är *rekapitulationsteorin*. Den amerikanske professorn i psykologi och pedagogik Granville Stanley Hall (1846-1924) lanserade teorin som i korthet innebar att barnet i sina lekar genomlever människans historia. Erfarenheter från förfäderna lämnas vidare (rekapituleras) i barnets lek. En lek som indianer och vita (lek med pil och båge) innebär då att barnet återupplever förfädernas erfarenheter (Hägglund, 1989, s 12; Millar, 1970, s 13).

Sid 27, tredje och fjärde stycket ersätts av:

Freuds tankar om lek vidareutvecklades av Erik Homburger Eriksson. Homburger Eriksson beskriver sin syn på lek (1970, s 104): "*Lek är för barnet vad tänkandet, planerandet och skissandet är för den vuxne, ett försöksuniversum där villkoren är förenklade och metoderna experimenterande, så gjorda misstag kan tänkas igenom och förväntningar prövas*". Han studerar inte leken för sig utan ser leken som barnets väg till att hantera verkligheten och sina inre konflikter (Knutsdotter Olofsson, 1987, s 139). Homburger Eriksson delar in barns lek i tre olika nivåer; autokosmisk lek, mikrokosmisk/mikrosfärisk lek samt makrosfärisk lek (Hägglund, 1989; Knutsdotter Olofsson, 1987). I den första nivån, autokosmisk lek, fokuseras leken kring barnet och dess utforskande av t ex den egna kroppen. I den andra nivån, mikrokosmisk/mikrosfärisk lek, utökas leken utanför den egna kroppen. Leksaker och pyssel kommer till och barnet skapar en egen liten lekovärld. Makrosfärisk lek är den tredje nivån och inbegriper barnets lek tillsammans med andra barn. Innan barn lärt sig att samspela med andra barn kan det återgå till de tidigare leknivåerna (Knutsdotter Olofsson, 1987).

Sid 28, första stycket kompletteras med: (Erikson, 1986; Björklid, 1980; Hägglund, 1989).

Sid 28, andra stycket ersätts med:

Psykoanalytikern Lili Pellers forskning kring lek syftade till att belysa hur barnet i leken kan gestalta personer som barnet beundrar, t ex mamma, pappa eller andra för barnet viktiga personer.

Lili Peller är inte en av de mer berömda psykoanalytikerna men i hennes strävan sammanförde hon pedagogiska och psykologiska kunskaper med varandra gällande barns lek (Hägglund, 1989, s 17). Hon betonade att all lek är önskeuppfyllelse (Knutsdotter Olofsson, 1987). Lili Pellers forskning kring lek syftade till att belysa hur barnet i leken kan gestalta personer som barnet beundrar, t ex mamma, pappa eller andra för barnet viktiga personer. Barnet kompenserar sin hjälplöshet och sina brister gentemot de vuxna genom sin lek.

Peller beskriver lekteman som kan påträffas i barns lek i olika åldrar. Genom dessa teman sammanför Peller leken med Freuds utvecklingsstadier (orala, anala, oipdipala) och analyserar barnets lek utifrån dessa (Knutsdotter Olofsson, 1987).

Sid 31, andra stycket ersätts med:

I socialantropologen Gregory Batesons teori om mänsklig kommunikation framhålls två begrepp; *text* och *kontext*. Enligt Bateson är inlärningsprocessen en enhet bestående av två delar, dels det konkreta innehållet *text* och dels i vilket sammanhang innehållet uppträder *kontext* (Åm, 1986, s. 21). Dessa delar bör studeras i relation till varandra för att en förståelse skall kunna skapas (Hägglund, 1989, s 55). Denna kommunikation som alltså rör sig på flera plan benämner Bateson metakommunikation.

Lek är en metakommunikativ aktivitet. Leken ger uttryck för budskapet *det är på lek* ("på låtsas" - kontext) samtidigt som den förmedlar lekens innehåll (*text*). Ett belysande exempel är när barnet uttrycker *Nu ska jag laga mat* – samtidigt som barnet håller upp vatten i en låtsaskastrull. Metakommunikationen, att det finns roller och att ord och handlingar betyder olika beroende på sammanhang, anser Bateson vara det viktigaste barn kan lära sig och träna genom lek (Hägglund, 1989, s 56).

Sid 33-34, sista stycket s. 33 samt första stycken s. 34 ersätts med:

Ännu en representant för gränsöverskridande lekteorier som är väl värd att omnämnas är kulturhistorikern Johan Huizinga (1872-1945). Enligt Huizinga är all lek frivillig, man kan inte tvingas till att leka utan möjligen till att efterlikna leken. Leken kan alltså inte beordras utan den föds i stunden, "den utspelas" (Huizinga, 1945, s 18). Han studerade även lekens roll i vuxenlivet, tex lek och krig, lek och diktning, lek och rätt samt lekformer i konsten. I dessa studier visade han att leken genomsyrar "allt" (Huizinga, 1945).

Sid 34, andra stycket, femte och sjätte meningens ersätts med:

Inför denna myckenhet av teorier ska man dock vara på det klara med att det endast handlar om teorier, dvs ett försök till att förklara verkligheten på ett förenklat sätt. Gemensamt för de studerade teorierna är att de påvisar att leken har en stor betydelse för barnets utveckling!