

## 4. Lek i förskoleklass

”Jag är förskollärare och har alltid hållit barns lek högt. Min åsikt är att eleverna i förskoleklassen behöver röra mycket på sig och där är leken oslagbar. Men just leken har skapat ganska stora diskussioner i vårt arbetslag. En del av oss vill att den största tiden i förskoleklassen ska ägnas åt lek, främst elevernas egenvalda ”fria” lek. Andra vill att undervisningen ska sättas i fokus i förskoleklassen. Vi har trots allt ganska lite undervisningstid per vecka, och det är viktigt att vi täcker in de kunskapsområden som finns föreskrivna i läroplanen inom ramen för undervisningstiden. Diskussionerna i arbetslaget handlar främst om vilken roll leken ska ha i förskoleklassens undervisning och vilken roll vi lärare ska ha i elevernas lek. Å ena sidan kan leken användas som en metod för undervisning. Men hur gör vi då lärandet tydligt? Å andra sidan kan leken användas som en kontrast till undervisningen, som en aktivitet som skiljs från undervisningen och som sker mellan två undervisningspass. Detta är svårt. Vad säger forskningen om lek i förskoleklass?”

Sedan förskoleklassen infördes har det på olika vis beskrivits att grunden för verksamheten ska baseras på mycket fri lek (se ex. i Skolverket, 2006). Sådana uttalanden kan dock vara att förenkla både leken och förskoleklassens funktion. Det är obestridbart att leken ska och bör ta stor plats i förskoleklassen. Men som lärare i förskoleklass bör man problematisera och reflektera över vad leken används till, i vilka situationer barnen leker, hur de leker och med vilket syfte leken används. Det är alltför optimistiskt att tänka att all lek i sig själv är lärande. Det krävs någonting mer för att lärande ska ske i leken.

I läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2018) lyfts leken fram som en väsentlig del av det aktiva lärandet under alla de tidiga skolåren, inte endast i förskoleklass. Leken har stor betydelse för hur eleverna tillägnar sig kunskaper. I leken kan eleverna bland annat bearbeta intryck, utveckla fantasi och kreativitet samt utveckla sin samarbets- och kommunikationsförmåga. Läroplanens syn på lärande tar sin utgångspunkt i att eleverna lär sig i samspel med andra elever och vuxna i olika lärandemiljöer. Att organisera undervisningen så att den erbjuder möjligheter till samarbete med andra elever och med vuxna får därför stor betydelse. I det sociala samspelet kan vuxna uppmuntra eleverna och ge dem positiv respons vilket stödjer deras förutsättningar för lärande och kan hjälpa dem att utveckla en positiv självbild. Därför är leken viktig (Ackesjö, 2016). Dock kan leken inte vara utan mål, som lärare behöver man reflektera över när, var och på vilket sätt lek på bästa sätt ska integreras i verksamheten, och i vilket syfte.

*Läraren och leken*

Lärarna i förskoleklassens gränsland balanserar mellan förskolans mer lekorienterade och skolans mer undervisningsorienterade traditioner. De befinner sig i ett spänningsfält mellan att ”låta barnen leka” och ”att undervisa eleverna”. Att utforma undervisningen kräver således lyhördhet och ett medvetet förhållningssätt till både förskolans och skolans traditioner, samt en reflekterande syn på både lek, lärande och undervisning (Herrlin, Frank & Ackesjö, 2019).

I Skolverkets kommentarmaterial för (2016) skiljer man på barns egen lek och på lärarinitierade lekar. *I förskoleklassen behöver det finnas utrymme både för elevernas egeninitierade lek och för lek som planeras i undervisningen* (sid. 9). Läroplanen (Lgr 11) betonar dessutom vikten av att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap, där vikten av att barnens kreativitet, nyfikenhet och självförtroende stimuleras och där barnen uppmuntras att vilja pröva egna idéer och lösa problem. I förskoleklassen ska det finnas utrymme för både barninitierad och vuxeninitierad lek. Lek behövs för att barnen bland annat ska utveckla sin problemlösningsförmåga och kreativitet. När barnen får leka kan de komma fram till olika sorters lösningar. I leken kan barnen utveckla förmågor som turtagning, samförstånd, koncentration och uthållighet. Men om dessa förmågor ska utvecklas kan inte leken vara fri från vuxna. Barn behöver stöd och uppbackning i sin lek, vilket kräver närvarande vuxna (se exempelvis Andréasson & Allard, 2015; Knutsdotter Olofsson, 2003). Förskoleklassens didaktik kan mycket väl vila på ett medvetet nyttjande av leken som metod för lärande, vilket därmed gör att undervisningen kan utvecklas i nära relation till barns intressen och meningsskapande. Dock bör lärarna utveckla strategier för hur denna undervisning ska utformas. Leken kan alltså inte användas oreflektat som en metod för att lärande ska ske per automatik. I den undervisande leken måste läraren synliggöra det som ska läras (Ackesjö, 2017; Herrlin, Frank & Ackesjö, 2019).

Det blir skillnader i barns lärande när barnen lämnas ensamma i leken och när en närvarande vuxen styr leken mot ett innehåll. När läraren erbjuder genomtänkta miljöer och sammanhang, och aktivt och tillsammans med barnen utvidgar leken, kan barnens tänkande kring ett fenomen också utvidgas (Broström, 2007). Lämnas barnen ensamma och utan denna utvidgning i leken kan de svårtigen utveckla denna kunskap. Således handlar det om att man som förskoleklasslärare måste utveckla strategier för mötet mellan lek och lärande. När läraren är delaktig i leken och utmanar barnen kan hon eller han få barnen att ta ett eller flera steg längre i sitt lärande än vad barnen har möjlighet att göra på egen hand (Ackesjö, 2016).

### *Lek och undervisning*

Det saknas till stor del forskning som specifikt fokuserar lek i förskoleklass, och lek i relation till undervisning och lärande. I några studier har dock förhållandet mellan lek och litteracitet varit föremål för forskarnas intresse. Norling m.fl. (2015) menar att det finns möjligheter att stödja barns litteracitet genom att lärare är aktiva deltagande i barns lek. Leken ger möjligheter att interagera med andra, utmanar deras kreativitet och ger uppmuntran att uttrycka sig verbalt och att lösa problem. När lärarna deltar i leken kan de stötta genom guidning, som att ge respons, uppmuntra barn att interagera med varandra och utmana barnen språkligt med öppna frågor som kan stimulera tänkandet och leda till att

man för resonemang tillsammans. Botös (2018) studie visar på samma vis att leken kan bli till ett ramverk för lärande och undervisning inom litteracitet, exempelvis när eleverna leker bokstavsbutik. Dock kräver det ett medvetet engagemang och deltagande från lärarna och att barnen inte lämnas ensamma i leken.

Det är dock inte självklart att olika lärarkategorier förhåller sig till lek på samma sätt. Alatalos (2017) studie visar att både förskollärare och grundskollärare förstår lek som en plattform att utgå från i undervisningen. Lek ses som ett grundläggande behov som behöver tillfredsställas och grundskollärarna i studien såg det som betydelsefullt för barnen att få ett år i förskoleklassen med lek som förberedelse inför skolan. Grundskollärarna talar om lek, men också om undervisning och lärande som är lustfyllt och baseras på lek, planerad mot läroplanens mål. Förskollärarna talar inte om leken som ett redskap i undervisning mot lärandemål på samma vis, utan mer om en gruppbaserad lekpedagogik som har som mål att hjälpa barnen att bli trygga i sin sociala kontext, samt att göra övergången till skolan trygg och säker.

Ackesjö (2017) har genomfört en studie i syfte att belysa och diskutera den lek som förekommer i förskoleklass, hur leken används och villkoras samt hur den lek som används kan beskrivas. Resultatet beskriver tre vanliga och återkommande leksituationer; *Barns egenvalda lek*, *kulturell lek* och *pedagogisk lek*. I den första kategorin, *Barns egenvalda lek*, beskrivs hur barns fritt valda lek används i mellanrummen mellan andra (viktigare) aktiviteter, och/eller som motivation för att barnen senare ska genomföra en obligatorisk aktivitet. I dessa leksituationer är lärarna inte deltagande eller aktiva, vilket kan bidra till att en skiljelinje dras mellan det som är viktigt (utbildning) och vad som är mindre viktigt (leken). Leken blir ”något annat”, begränsat i tid och rum, och även om barnen är de som är aktiva så är det lärarna som har kontrollen över lekens villkor och omfattning. I den andra kategorin, *kulturell lek*, beskrivs hur barn kan skapa egna kamratkulturer som baseras på specifika lekar. Dessa kamratkulturer skapas av barnen själva, och innebär att kamratgruppen förhandlar regler och standards baserade på sina intressen och villkor. Resultaten visar dock hur dessa kamratkulturer och barninitierade lekar riskerar att uttraderas om och när lärare (eller andra vuxna) tar över och gör dem till en del av undervisningspraktiken. I den tredje kategorin, *pedagogisk lek*, beskrivs hur lek används som en metod för undervisning. I denna kategori integreras leken i undervisningen på ett sätt som kan skapa intresse och nyfikenhet hos barn. När läraren är aktiv och deltar i lekaktiviteterna, kan ett förhållningssätt skapas som gör att barnen arbetar både lekfullt, engagerat och praktiskt med exempelvis svenska och matematik. Läraren kan utvidga barnens erfarenhetsvärld så att nya upptäckter görs. Det är läraren, inte barnen, som har kontroll över den pedagogiska leken. Leken är inte skild från undervisning - snarare en del av undervisningen. Detta innebär också krav på att barnen ska lyssna, lyda och utföra - och framför allt lära.

Det är Johnson, Christie och Wardle (2005) som har myntat begreppet *educational play* (ovan översatt till pedagogisk lek). Detta är å ena sidan ett enkelt sätt att beskriva en målstyrd undervisningsaktivitet, inramad av lek. Å andra sidan är det teoretiskt ett kontroversiellt begrepp. Lek är, till sin essens, en självinitierad process med ett öppet slut. Processen är alltid viktigare än produkten. Undervisning är tvärtom alltid fokuserad på en slutprodukt och på ett resultat. Lek och undervisning är alltså teoretiskt

att betrakta som varandras motsatser. Johnson, Christie och Wardle menar ändå att det finns vinster med att länka specifika utbildningsmål till lek. Lek kan nämligen bidra med vitala funktioner till barnens utveckling och lärande – strategier som problemlösning, kreativt tänkande, positiv självkänsla – och lek kan även verka som en motor i utvecklingen av andra förmågor. Den största vinsten med att använda lek i undervisning är enligt Johnson, Christie och Wardle att det möjliggör för lärarna att undervisa utifrån specifika mål på ett sätt som ur barns perspektiv kan upplevas som mer motiverande. Leken kan göra lärandet meningsfullt – och om leken kan motivera alla barn att lära så är lek enligt Johnson, Christie och Wardle (2005) ett bra sätt att undervisa inom alla ämnen och alla åldrar.

### *Barns "fria" lek*

Forskningen fokuserar ofta lekens fördelar, vilket enligt Øksnes (2008) riskerar att underminera den lekens innersta värden. Faktum är att lekens villkor och förutsättningar ofta underordnas. Øksnes (2008; 2013) har undersökt skolbarns lek och hennes resultat visar att leken ofta förpassas till mellanrummen i barnens institutionella liv. Barn leker oftast mellan lektioner, mellan aktiviteter eller när de får en stund över från annat arbete.

Det finns en stor mängd makt i lek. Tullgren (2004) och Ihrskog (2011) menar att det finns en inbyggd exkluderingsmekanism i leken. Barn, oavsett ålder, har ibland ett behov av att manifesteras makt och uteslutning i leken. Dessa processer har ofta med kön, barns lekskicklighet, roller och andra maktstrukturer att göra. Dessa uteslutningsmekanismer ger oss även anledning att diskutera begreppet "fri lek" i en utbildningskontext. Enligt Haglund (2015) används begreppet "fri lek" företrädesvis i den nordiska kontexten och i ett fritidspedagogiskt sammanhang definierar Haglund fri lek som något som organiseras av barnen, styrs av barnens intressen men stöts av lärarna. Enligt Knutsdotter Olofsson (2003) räcker det dock inte att stötta barnen i leken. De behöver närvarande och deltagande vuxna.

Man kan också resonera kring mängden frihet i den "fria leken". Enligt Hjalmarsson och Löfdahl (2013) bestäms ramarna för vad barn kan leka av lärarna, eftersom lärarna alltid strävar efter att leva upp till de förväntningar som är ställda på dem. Föreställningar om vad som är en god praktik ramar in vilka lekaktiviteter som är möjliga - och för vilka de är möjliga. Därmed kan lek i en utbildningskontext aldrig vara "fri" enligt Kane (2015). Leken skapas alltid i relation till andra och till strukturella villkor. Lärarna skapar ramarna för när och var barns "fria lek" kan ske. Detta innebär att det sociala utrymmet, normerna, den fysiska platsen och det tillgängliga materialet är alltid villkorat av lärarna (Evaldsson & Aarsand, 2011). Det är de vuxna, lärarna, som har makten över barns lek i en utbildningskontext. Leken är alltid, enligt Tullgren (2004), kontrollerad av lärare och av andra barn, men även av tid och plats. På detta vis formas barnen av utbildningskontexten, och de lär sig leka på en särskild plats och under en särskild tid. I leken uppmanas barnen ibland att styra sig själva och ges då viss frihet. Dock är de förpliktigade att leka på "rätt" sätt - inte för mycket och inte för lite. Det lekande barnet måste därmed granska sig själv och sina lekhandlingar och därefter välja den lek som anses riktig och viktig i en viss tid och rum.

Barn kan ofta bli positionerade som de som ”behöver” lek. Lärare talar dock ofta om lek och lekpraktiker (dvs olika sätt att ge utrymme för lek) på olika sätt. Den specifika lekpraktiken som lärare skapar och erbjuder barnen möjliggör de former eller typer av lek som står i fokus just nu, eller som är önskvärda. Andra former av lek förhindras och motverkas samtidigt (Kane, 2015).

Enligt Tullgren (2004) regleras och styrs barns lek i riktning mot framtiden och de kompetenser barn och unga antas behöva. Denna styrning och reglering är en del av all den makt som finns i lek. Makten påverkar och reglerar friheten i barnens lek, och kan vara lätt eller svår att upptäcka. Ibland kan makten illustreras av en normaliserande tillsägelse. Makt kan också vara inbäddad i lust och vänlighet och framstår därför som helt oproblematiskt. Det yttersta målet med styrningen, regleringen och makten i leken är att forma den goda leken som ska utveckla den i framtiden goda individen som gör de goda valen.

## Litteratur

Ackesjö, H. (2016). *Övergångar mellan skolformer. Kontinuitet och progression från förskola till skola*. Stockholm: Liber Förlag.

Ackesjö, H. (2017). Children's play and teacher's playful teaching. A discussion about play in the preschool class. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 19(4), 1-13.

Alatalo, T. (2017). Förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(1-2), 79-100.

Andréasson, A. & Allard, B. (2015). *Lärande lek i förskoleklass*. Stockholm: Lärarförlaget.

Botö K. (2018). *Litteracitetsaktiviteter i skärningspunkten mellan lek och undervisning i förskola och förskoleklass*. (Licentiatavhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet.

Broström, S. (2007). Transitions in children's thinking. In A.W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing transitions in the early years* (sid. 61–73). Maidenhead: McGraw Hill, Open University Press.

Evaldsson, A-C., & Aarsand, P. (2011). Den fria lekens möjligheter och begränsningar: Om barns kompetenser och vardagliga deltagande i fritidshemspåttik. I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.) *Fritidspedagogik: Fritidsbemmets teorier och praktiker* (sid.137–154). Stockholm: Liber.

Haglund, B. (2015). Pupil's opportunities to influence activities: A study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1556-1568.

Herrlin, K., Frank, E. & Ackesjö, H. (2019). *Förskoleklassens didaktik. Möjligheter och utmaningar*. (2 uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.

Hjalmarsson, M. & Löfdahl, (2013). Fritidshem som en arena för barndomens kulturella styrning. I M. Jensen & A. Fjällhed (Red.) *Barns livsvillkor i mötet med skola och fritidshem* (sid 77-88). Lund: Studentlitteratur.

Ihrskog, M. (2011). Fritidshemmet som utgångspunkt för identitetsutprovning. I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.) *Fritidspedagogik – Fritidshemmets teorier och praktiker* (sid. 80-94). Stockholm: Liber.

Johnson J.E., Christie J. E. & Wardle F. (2005). *Play, development and early education*. Boston: Pearson Education Inc.

Kane, E. (2015). *Playing practices in school-age childcare: An action research project in Sweden and England*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Stockholms Universitet.

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

Norling, M., Sandberg, A. & Almqvist, L. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 619-634.

Skolverket (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning*. Skolverkets rapport nr. 288. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2016). *Förskoleklassen. Ett kommentarmaterial till läroplanens tredje del*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2018) [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.

Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö Högskola.

Øksnes M. (2008). *Hvis der er noe vi ikke får lov till, så sniker vi oss til det: Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer*. (Doktorsavhandling) Trondheim: NTNU.

Øksnes M. (2013). We sneak off to play what we want! Bakhtin's carnival and children's play. I E. Ryall, W. Russell & M. MacLean (Red.) *The philosophy of play* (sid. 141-151). London: Routledge.