

Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson

Lek och läroplan

Möten mellan barn och lärare i förskola och skola

GÖTEBORGS
UNIVERSITET

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 249

© *Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson, 2006*
ISBN 91-7346-573-9
ISSN 0436-1121

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Lek och läroplan

Möten mellan barn och lärare i förskola och skola

Eva Johansson och Ingrid Pramling Samuelsson

Lek och läroplan

Möten mellan barn och lärare i förskola och skola

Innehållsförteckning

FÖRORD	
KAPITEL 1	
INTRODUKTION	11
KAPITEL 2	
LEK OCH LÄRANDE – PERSPEKTIV OCH FORSKNING	15
LEK OCH LÄRANDE – DELAR AV BARNES LIVSVÄRLDAR	15
BARNES LEK – ATT ERFARA MENING	16
LÄRANDE – ATT ERFARA OCH SKAPA MENING	18
LEK OCH LÄRANDE – NÅGRA GEMENSAMMA KARAKTÄRISTIKA.....	20
UTVECKLINGSPEDAGOGIK – ETT SÄTT ATT ARBETA MED YNGRE ÅLDRAR	21
KAPITEL 3	
METODOLOGI OCH METOD	25
UNDERSÖKNINGSGRUPPER	25
METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER	27
<i>Kreativitet och fantasi</i>	28
<i>Kontroll, positioner och makt</i>	29
FORSKNINGSDEL	30
<i>Datinsamling och genomförande</i>	31
ANALYS	32
<i>Fenomenografiskt inspirerad analys</i>	33
<i>Hermeneutiskt inspirerad analys</i>	34
UTVECKLINGSDEL	36
GENERALISERBARHET, TILLFÖRLITLIGHET	38
KAPITEL 4	
LEK OCH LÄRANDE UR BARNES PERSPEKTIV	41
VAD SÄGER DÅ BARN?	41
<i>Att lära</i>	43
<i>Att leka</i>	45
<i>Vad leker barn?</i>	46
<i>Hur är lek och lärande relaterade?</i>	48
<i>Att lära andra barn</i>	50
DISKUSSION	51

KAPITEL 5

SAMSPEL FÖR LEK OCH LÄRANDE	53
KREATIVITET OCH FANTASI	54
KONTROLL, POSITIONER OCH MAKT	54
SAMSPEL – FIGUR OCH GRUND I LÄRARES INTENTIONER	55
<i>Explorativa samspel</i>	56
<i>Berättande samspel</i>	62
<i>Formbundna samspel</i>	69
DISKUSSION	80
<i>Fokus för samspel</i>	81
<i>Samspel som ger stöd för en interaktion mellan lek och lärande</i>	82
<i>Formbundna samspel, aktivitetens form dominerar</i>	83
<i>Temporär dynamik mellan lek och lärande</i>	84
<i>Att växla mellan egna och barns intentioner</i>	84

KAPITEL 6

HUR INVOLVERAR BARN SINA LÄRARE I SIN LEK OCH SITT LÄRANDE?	87
ANALYS	88
1. <i>Vill ha stöd och hjälp i lek och lärande</i>	88
2. <i>Vill bli sedda av lärare</i>	90
3. <i>Vill ha lärarens uppmärksamhet på att någon bryter regler eller konventioner</i>	92
4. <i>Vill ha information från läraren</i>	93
5. <i>Vill ha läraren med i sin lek</i>	94
DISKUSSION	96

KAPITEL 7

LÄRANDETS OBJEKT – MATEMATIK OCH SKRIFTSPRÅK.....	99
FRÅGESTÄLLNINGAR OCH ANALYS	101
MATEMATIK FRÅN 1 TILL 10 ÅR.....	101
<i>Att sortera kottar</i>	101
<i>Hur många bokstäver?</i>	102
<i>Hur många och hur gammal?</i>	104
<i>Att mäta i skolan</i>	105
SKRIFTSPRÅKANDE.....	106
<i>Bokstäver intresserar barnen</i>	106
<i>Att skriva ord</i>	107
DISKUSSION	109

KAPITEL 8

ARBETSLAGEN, AMBITIONER, DILEMMAN OCH MÖJLIGHETER	113
LÄRARES AMBITIONER, BARNGRUPPEN OCH SAMMANHANGET	114
TEMA A: STÖDJA BARNNS SOCIALA LEK.....	116
<i>Förskolan Höghuset</i>	116
<i>Hjälpa barn att bli sociala</i>	118
<i>Småbarnsgruppen Blandaren</i>	124
<i>Från bredvidlek till rollek</i>	126
TEMA B: "SKOLINFLUERAD" VERKSAMHET	134
<i>Förskoleklassen Mellanbo</i>	134
<i>Demokrati</i>	135
<i>Föräldrakooperativet Sjöskolan</i>	143
<i>Formbunden verksamhet</i>	144
<i>Rollen i leken – observera och styra ibland</i>	148
TEMA C: KREATIVITET OCH LEKMILJÖER	155
<i>Röda stugan</i>	155
<i>Utsiktens förskola</i>	168
SAMMANFATTNING – PRAKTIK OCH RETORIK	176
<i>Praktiker i relation till lek och lärande</i>	176
<i>Retorik – den allomfattande goda leken</i>	178

KAPITEL 9

DISKUSSION	185
EXPLORATIVA OCH BERÄTTANDE SAMSPEL – UTMANAR BÅDE LEK OCH LÄRANDE	185
BARNNS TILLVARO – LEKANDE OCH LÄRANDE PERSONER.....	189
SAMSPEL MELLAN LEK OCH LÄRANDE – HINDER OCH MÖJLIGHETER.....	191
<i>Integrera lek och lärande – är det möjligt?</i>	192
FANTASI OCH KREATIVITET I EN MÅLSTYRD PRAKTIK	196
<i>Barnns meningsskapande</i>	197
LÄRARENS DELAKTIGHET I BARNNS FÖRSTÅELSE FÖR SIN OMVÄRLD	200
MÖTA BARNNS LIVSVÄRLDAR	202
<i>Understödja erfarenheter som fantasi och kreativitet</i>	203
REFERENSER	205

BILAGA 1-3

Förord

”Att lära är nästan som att leka... man kan lära sig att leka och man kan lära sig att bygga Kapla-torn, så det hänger nog ihop på nåt sätt”, säger Lisa drygt åtta år. Lisa är ett av de barn som har deltagit i det projekt som ligger till grund för denna monografi. Med sin formulering sätter Lisa fingret på just det som varit utgångspunkten för vår undersökning, nämligen hur relationer mellan lek och lärande kan se ut för lärare och barn i en målstyrd verksamhet och vilka dilemman som lärare kan möta i sitt arbete med att integrera lek och lärande. ”Kan lek och lärande integreras i en målstyrd praktik?” var namnet på det projekt som vi i november 2002 beviljades medel från Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté (UVK) för att genomföra. Under våren 2003 inbjöds nio arbetslag från förskola, skola och fritidshem belägna i några av Storstadens stadsdelar och kranskommuner att delta i projektet, och under hösten 2003 och våren 2004 genomfördes de empiriska delarna av projektet. Vi har regelbundet följt den pedagogiska verksamheten, intervjuat och observerat barn och lärare. På gemensamma träffar med alla lärare har vi genomfört föreläsningar, granskat valda videosekvenser och på olika sätt diskuterat frågor om lek och lärande. Avsikten har varit att få en rik och rättvisande bild av det vardagliga arbetet med lek och lärande i våra olika grupper. Vi vill poängtera att det inte i första hand är barns egen lek som vi har studerat. I stället har vårt intresse riktats mot de samspel för lek och lärande som både barn och lärare var involverade i.

Tack alla ni som har deltagit i projektet för att ni så generöst har delat med er av era erfarenheter och låtit oss följa ert arbete i praktiken med barnen! Vi vill också tacka alla barn och deras föräldrar för att vi fått delta i verksamheten med videokameran hela tiden i beredskap. Vi som under ett läsår har varit ute i de olika grupperna och observerat och intervjuat och på så sätt samlat data och sedan transkriberat materialet är: Eva Nyberg, Agneta Simeonsdotter och Ingrid Pramling Samuelsson. Eva Nyberg och Agneta Simeonsdotter har ansvarat för viss bakgrundsbearbetning av intervjuer med lärare samt presenterat viss bakgrundstext om de olika arbetslagen. Maria Johansson har samlat in och bearbetat empiriskt material och skrivit en C-uppsats om skolbarnens tankar om lek och lärande.

Eva Johansson och Ingrid Pramling Samuelsson har analyserat data och skrivit denna monografi. Vi ansvarar gemensamt för monografien, men har var för sig haft ansvar för bearbetning, analys och skrivande av vissa delar. Kapitel

1, 2, 3 och 9 har vi utarbetat tillsammans. Eva Johansson har bearbetat, analyserat och skrivit kapitel 5 och 8, och Ingrid Pramling Samuelsson har bearbetat, analyserat och skrivit kapitel 4, 6 respektive 7.

Vi vill också tacka dem som bidragit till kompetensutvecklingen med lärarna, Elisabet Doverborg, Eva Malmström och Margaretha Ödman. Vi vill också passa på att tacka alla de kollegor som läst och givit synpunkter på vår text, Elisabet Doverborg, Britt-Marie Lind, Eva Malmström, Ference Marton och Pia Williams.

Göteborg oktober 2006

Eva Johansson och Ingrid Pramling Samuelsson



KAPITEL 1

INTRODUKTION

Förskolans och skolans uppdrag har förändrats i och med att förskolan under 1996 blev en del av utbildningssystemet. Införandet av en nationell läroplan två år senare (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b) har också bidragit till att verksamheterna fått en större innehållslig bredd samtidigt som det ställs nya krav på lärare att arbeta målrelaterat. Dion Sommer (2005a) problematiserar just dikotomin mellan kontinuitet och tradition å ena sidan och nya sätt att leva och förhålla sig å den andra, genom att visa på att det inte är antingen eller, utan ”både och”. Det gäller således att anta nya utmaningar utan att tappa bort det som är hjärtat i pedagogiken. De dilemman som lärare står inför är hur de skall kunna använda sig av sitt specifika kunnande *och* samtidigt förnya verksamheten mot de statliga intentionerna som en målstyrd verksamhet kräver.

Ett problem som inte tidigare belysts är att förskollärare och fritidspedagoger liksom lärare i grundskolans första årskurser i sin praktik förväntas integrera lek och lärande (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b). För skolans del utgörs utmaningen av att se lek och skapande som möjligheter i lärande (Utbildningsdepartementet, 1998a), medan utmaningen för förskolan är att se och relatera lek och lärande till förskolans strävansmål (Utbildningsdepartementet, 1998b). Ytterligare en spänning finns i de *olika* perspektiv på lek som lärare verksamma i förskola, fritidshem och skola kan ha och som har betydelse för deras agerande i praktiken (Sandberg & Pramling Samuelsson, 2003; se även Johansson 2003a; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

I ett internationellt perspektiv är det inte ovanligt med förskolor som har en undervisande och skollik inriktning där barn ”tränar” olika skolrelaterade innehållsliga uppgifter (Elkind, 1988a). Form och innehåll har ibland kommit att stå i motsats till varandra i dessa olika inriktningar. Medan formen eller sättet att organisera arbetet och förhålla sig till barn, har varit centralt i den mer barncentrerade och lekorienterade förskolan, har innehållet som ett skolämne, men på en ”barnanpassad” nivå, varit i fokus för lärarens aktiva påverkan i den mer skollika förskolan. I Sverige har den lekorienterade förskolan varit vanligast, även om det här också funnits en mer lärarstrukturerad och skolinfluerad verksamhet (Kärrby, 1986). Med förskoleklassens inträde i skolan har följt en oro från många håll att skolans mer ämnesinriktade sätt att arbeta

sakta håller på att vinna mark även i den mer lekorienterade förskolan (Skolverket, 2001). Det finns en trend, inte minst i USA, där effektivitetstänkande gör att det blivit mer formbunden lärarstyrd verksamhet och mindre lek i förskolan (Olfman, 2003). Vid studier av integration mellan förskoleklass och skola i Sverige visar sig just leken utgöra ett dilemma för lärare. Medan förskolans lärare värnar om lekens framskjutna position i verksamheten tycks skolans lärare tveka om hur de kan göra bruk av lek i den målstyrda praktiken (Davidsson, 2002). Om lek finns i skolan så relateras den oftast till en metod för lärande, medan leken i förskolan anses ha ett värde i sig (Germeten, 2002). Av detta resonemang kan man förledas att tro att förskola och skola representerar två skilda perspektiv på lek och lärande, men bilden är mer nyanserad än så. Även i den mer lekorienterade förskoleverksamheten, liksom i skolan, har lek och lärande skiljts åt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Lek har i båda verksamheterna utgjort *en* del av dagen och andra av läraren planerade aktiviteter en *annan* del. I skolan har leken inte i *första* hand kopplats till lärande inom undervisningen, utan främst till barnens värld på skolgården eller till särskilda lekaktiviteter. Barns lek i förskolan har inte heller inbegripits i det ”formella” lärandet, utan skulle skyddas och förbli fri, lustfylld och bekymmerslös och drivs av barns egen verksamhetslust (Fröbel, 1995[1863]). Ofta har lek ansetts vara uttryck för barns verksamhet och eget meningsskapande, då som barns naturliga förhållningssätt till sin omvärld (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Förskollärares ansvar i barns lek har varit att ”stödja, men inte störa”. Lärande har däremot ofta varit knutet till lärares planering och målmedvetna påverkan, där skolan ofta har ansetts ha en förstahandsrätt. Det har till exempel uttryckts i ett motstånd mot att låta förskolan initiera och driva barns skriftspråkande (Nyström, 2002). På så sätt har leken inte heller givits samma självklara plats i skolan som i förskolan. Paralleller finns här till forskningsvärlden som på liknande sätt har skiljt mellan lek och lärande, och som i studier av lek tenderat att fokusera antingen lekens innebörd eller dess form (Dau, 1999). I perspektivet av ett livslångt lärande utmanas nu dessa synsätt. I den tid som nu råder, där uppdraget förändrats i både förskola och skola, blir skärningspunkten mellan lärares ambitioner – att bidra till barns kunnande – och samtidigt ta vara på barns erfarenheter och sätt att erfara sin omvärld inte självklar. Forskare och verksamma lärare har under senare tid arbetat mot att finna ett tredje alternativ där det varken är leken eller den mer traditionella skolliknande verksamheten som dominerar (se Doverborg & Pramling, 1995, Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999, 2000b; Elkind, 1988b; Katz & Chard, 1989; Pramling, 1988, 1994; Schweinhart & Weikart, 1980). Med det projekt som här redovisas vill vi bidra med ett kunnande och en

diskussion, där relationer mellan lek och lärande utmanas och prövas. Ett uttryck för denna kombination av lek och lärande kan man se i de nya allmänna råd om kvaliteten i förskolan som nyligen publicerats, och där man lyfter fram både temaarbete och lek som nödvändiga i förskolans praktik (Skolverket, 2005).

Med det här projektet vill vi utmana och pröva den dikotomi mellan lek och lärande som ofta blivit gällande i pedagogisk forskning och praxis. Även om lek och lärande för små barn är integrerade är denna tanke varken självklar eller problemfri för lärare och forskare. Vi vill därför med denna monografi utveckla kunskap och bidra till en diskussion om relationer mellan lek och lärande – och deras betydelse för barn och lärare i förskola och skola. Under ett år har vi följt nio arbetslag i deras arbete med barn för att både utmana och urskilja lärandeprocesser i lek likväl som att utkristallisera hur lekfullhet kan bidra till lärande på barns villkor. Vi har observerat och intervjuat barn och lärare i förskola, fritidshem och skola och bedrivit viss kompetensutveckling rörande lek och lärande.

KAPITEL 2

LEK OCH LÄRANDE – PERSPEKTIV OCH FORSKNING

Vi kommer här kort att beskriva de teoretiska antaganden som inspirerat projektet. Ett centralt begrepp är meningsskapande, som vi ser som en viktig dimension för att förstå såväl barns som lärares perspektiv på lek och lärande. Vidare menar vi att barns lek och lärande är delar av barns livsvärldar. Ur forskningsgenomgången har några gemensamma karaktäristika för lek och lärande utkristalliserats som också ligger till grund för analysen av empirin: kreativitet, fantasi, kontroll och makt. Utvecklingspedagogik, slutligen, ligger till grund för lärarnas kompetensutveckling och erbjuder även ett synsätt på barn och lärande.

Lek och lärande – delar av barns livsvärldar

Barns liv utgör en helhet och ett kontinuum, en värld där tidigare erfarenheter är förbundna med nuvarande, vilka samtidigt griper tag i framtida. Livsvärlden är den värld vi lever i och tar förgiven, en värld som är utgångspunkt för alla våra erfarenheter. Människan erfar världen kroppsligt, med kroppen bebor vi världen och vi förstår också andra kroppsligt. Men kroppen är inte enbart en fysisk kropp, den är levd, där det psykiska inte kan skiljas från det fysiska (Merleau-Ponty, 1962). Med denna tanke blir lek och lärande också kroppsliga fenomen, som inte kan skiljas från barns livsvärld. Barns lek och lärande är delar av barns livsvärld, en interaktiv helhet. I barns livsvärld är lek och lärande alltifrån begynnelsen en helhet och inget som barn skiljer mellan eller förhåller sig till. Barn, liksom vuxna, är situerade i världen, i leken, liksom i lärandet (a.a.). Lek är inte bara att barn leker något, skriver Gunvor Løkken (2004), leken gör också något med barnet. På samma sätt kan vi tänka oss att lärande inte endast handlar om att barn lär något, lärandet gör också något med barn. Som subjekt är vi riktade mot och aktörer i världen, och barnet är direkt igång med meningsfulla handlingar. Barnet är uppslukat av att vara med andra i världen. Oavsett vilken form detta varande tar, finns det inga begreppsliga eller instrumentella gränser i barns meningsskapande. Barn griper utan vidare tag i varandras språk eller lekhandlingar, skapar mening och bjuder in eller avvisar andra att delta, skriver

Torben Hangaard Rasmussen (1996). För att förstå barns lek och lärande utifrån ett fenomenologiskt synsätt måste vi lämna den dualism som utgår ifrån att barns lek eller språkhandlingar antingen representerar inre föreställningar eller står för förhållanden i den yttre världen. I stället är dessa dimensioner integrerade och smälter samman i barns livsvärld. Barns lek och lärande har sin specifika karaktär och stil, beroende på barns specifika erfarenheter i olika sammanhang och livsfaser och dessa är involverade i barns lek och lärande.

För den vuxne blir förhållandet mellan lek och lärande något annorlunda, även om vi förstår vuxnas livsvärld som en levd helhet, som är förgivettagen och kroppsligt erfaren och där världen finns i oss och är samtidigt den värld vi riktar oss mot. Men som vuxna har vi genom våra levda erfarenheter skolats in i ett dualistiskt tänkande där lek och lärande alltmer har skilts åt, och där lekens världar inte sällan förflyttas från vuxnas vardagsliv till vissa perioder i livet eller till specifika sammanhang. Som forskningsgenomgången nedan visar är det särskilt tydligt i den pedagogiska verksamheten i skolan men även i förskolan där leken ofta tillhör en viss tid och en viss plats. Som lärare krävs därför något mer för att lek och lärande skall kunna mötas och integreras. Det betyder att lärare måste vända tillbaka till lekvärlden, följa med i det lekfulla som är förgivettaget för barnet. Vi kan mycket väl tänka oss att detta medför dilemman.

Barns lek – att erfara mening

En utgångspunkt för detta projekt har varit att se och ta fasta på barns lek som en central del av deras eget meningsskapande. I lek erfar och skapar barn en värld av mening med specifika förutsättningar och värden. I lek delar barn livsvärldar med andra barn (Corsaro, 1985, 1997; Damon 1983, 1997; Johansson, 1999, 2007). Ivar Frønes (1994, 1995) poängterar att i barns värld och då främst i leken, sker ständiga förhandlingar och omförhandlingar. Barns samspel är komplext. Eftersom barn samspekar på jämbördiga villkor samtidigt som sammanhangen ofta förändras och deltagare byts ut, finns inte ett absolut rätt eller fel i barns lekvärldar. I stället måste regler ständigt definieras och omdefinieras. Detta gör leken till en arena för barn att lära och utveckla kommunikativ kompetens. Denna kompetens är enligt Frønes grundläggande för barns lärande och skapandeförmåga. I leken möter barn den andres perspektiv vilket ger möjlighet för barn att så småningom förstå den andres perspektiv (Damon, 1983, 1990, 1997; Kärrby, 2000; Mauritzson & Säljö, 2003). I leken lär barn av varandra, där lärande också utmanas av barns olikheter i ålder och erfarenheter (Williams, 2001). Det ger också möjlighet för barn att pröva, vidga och förändra sina lekvärldar. Hangaard Rasmussen (2002) pekar på att leken

knappast är en följd av att barn först tänker och fantiserar och sedan leker. I stället sker detta samtidigt, barn tänker, fantiserar och leker. Under leken gestaltas tankar, fantasi, språk och kroppsliga uttryck där alla nivåer är likvärdiga och ständigt närvarande. Ett barn som lustfyllt skrikande kastar sig i en gunga skapar sig inte först mentala representationer av vad det innebär att gunga. Barnets kropp, lekens roller eller innehåll, rummet och rörelser, allt har redan smält samman i ett meningsfullt agerande. Hangaard Rasmussen betonar lekens kroppsliga form, och jämför lekande barns inbördes förståelse med en rytmisk dans. Det finns en underförstådd ömsesidig kroppslig förståelse mellan barnens gester, säger han. Det är som om det ena barnets intentioner blir en del av den andres kropp och på liknande sätt sker det omvända. Kontexten är, enligt Hangaard Rasmussen, det som avgör om leken är en lek, där ett starkt inslag är lekens ”som om” karaktär. Författaren analyserar leken med hjälp av Aristoteles begrepp ”mythos” och ”memesis”. Memesis står för en dramatisk och kroppslig framställning eller gestaltande och mythos står för berättandet. Leken uppstår i mötet mellan dessa. Då det dramatiska gestaltandet smälter samman med berättandet uppstår lekens poetik, lekens ”som om”, skriver Hangaard Rasmussen. Författaren är däremot kritisk till att blanda lek och lärande. Han menar att lek avgränsar sig från annat och har sina egna särdrag (a.a.).

Vi menar att lek och lärande är olika dimensioner, som samtidigt har flera gemensamma karaktäristika, vi ska återkomma till dessa. Lärandet ser Hangaard Rasmussen (2002) som ett psykologiskt eller subjektivistiskt fenomen riktat mot individen själv, medan leken förmår barnet att pröva en virtuell värld utanför sig själv. I leken finns en djup existentiell dimension, den lekande måste lämna sig själv för att lära känna sig självt. Barns erfارande i leken kan jämföras med bildning. I denna process där barnet tillsammans med andra söker sig till det främmande, sker också en fostran.

Ofta har leken beskrivits som fri och jämbördig barn emellan (Piaget, 1962). I kontrast till detta har Brian Sutton-Smith och Kelly Byrne (1984; se även Hangaard Rasmussen, 1993; Johansson, 1999, 2007) pekat på att makt är ett betydande inslag i barns relationer, inte minst i lek. Johansson (1999, 2005) som studerat små barns etik, finner att barn utövar makt i leken, ofta med utgångspunkt från att de har en känsla av rätt i sin lek. För barnet är leken värdefull och rätten till den måste försvaras. Denna rätt förväntar sig barnen också att andra skall respektera. De barn som initierar leken har rätt att bestämma över vem som får vara med, lekens innehåll och de regler som gäller för leken. Makt blir då ett redskap att försvara leken med. Makt kan också vara ett inslag i leken, då kan gränser för andras integritet prövas. Samtidigt visar flera studier på att barn uppfattar leken mer jämbördig och att man kan vara en

medbestämmare på ett helt annat sätt i leken än i lärarstyrda aktiviteter (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Leken är enligt Sawyer (1997) ett kollektivt skapande med ett tydligt metakommunikativt inslag i det att barn först förhandlar fram ett tema där alla påverkar, för att sedan under leken också emellanåt försätta sig utanför leken och regissera denna. Barnen växlar således mellan olika nivåer i sin kommunikation.

Att definiera lek har många försökt men få lyckats med (Lillemyr, 1995) – bara i English Oxford Dictionary (1992) finns det hundratals definitioner. Istället för att ge oss in på denna uppgift har vi tagit fasta på vissa karaktäristika för leken, som den forskning som presenterats ovan ger uttryck för. Följande begrepp är av särskilt intresse: lekens drag av ”som om”, dess oförutsägbarhet, dess symboliska, kommunikativa och sociala aspekter, leken som process, leken som barns erfارande av lust och mening liksom lekens kroppslighet och dess förbundenhet med barns livsvärld. Leken karaktäriseras av fantasi och spänning, hängivenhet och engagemang. I lekens ”som om” uppslukas barnet av tid och rum, inget annat är just då viktigt. För barn är leken lustfylld, dock inte utan dimensioner av makt. Leken är symbolisk och kommunikativ, dvs. barnet föreställer sig eller talar om något. I denna kommunikativa process förstår vi lek också som social. Även om barnet inte kommunicerar med en konkret person vid sin sida, förekommer det någon (fiktiv person) eller något (en föreställd värld) att kommunicera med i leken. Lekens stoff hämtas i barns livsvärld samtidigt som dess innehåll bringar barnet bortom här och nu. Lek har drag av process i motsats till ett agerande mot en produkt, även om barn i leken också löser olika problem (något som man kan betrakta som en målmedveten dimension). Det viktiga är att barnet själv sätter målet. Barnet har en intention om vad han eller hon gör eller skall göra (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). På samma gång uppstår mening och mål i leken. Leken har ett objekt såväl som en akt för barnet. Leken är samtidigt kroppslig och direkt levd där tankar, fantasi, språk och kroppsliga uttryck är invävd i varandra.

Lärande – att erfara och skapa mening

Avsikten är inte här att definiera lärande, utan att karaktärisera den typ av lärande, som vi menar ligger som grund i våra svenska läroplaner och som kan definieras som relationell och meningsskapande till sin karaktär (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b; se även Alvestad & Pramling Samuelsson, 1999; Johansson, 2003a; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Sommer, 2005b).

Av tradition har yngre barns lärande betraktats som ett resultat av utveckling och mognad. Pedagogisk verksamhet har byggt på idén om ett generellt barn som utvecklas och lär på liknande sätt oavsett erfarenheter och omvärld (Cannella, 1997; Sommer, 2005a). I kontrast till detta synsätt framhålls i olika styrdokument att kunskap är en relation mellan människan och hennes/hans värld (Cannella, a.a.; Marton & Booth, 2000; Pramling, 1994; Säljö, 2000). Barnets sätt att agera måste förstås mot bakgrund av den värld i vilken barnet lever. Denna värld är både en upplevelsevärld och den värld barnet riktar sig emot (Johansson, 1999). Kunskap och lärande har sin grund i erfarenheter och den sociala och kulturella praktik i vilken barnen ingår. Vi kan tala om en relationell syn på lärande, där barns tidigare erfarenheter, liksom hur barn erfar den aktuella lärandesituationen samt det samspel som där äger rum, har betydelse för lärandet (Hundeide, 2006). Kommunikationen mellan lärare och barn likväl som barn sinsemellan blir central (Johansson, 2002, 2003a; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Lärandet blir därmed en kollektiv och social verksamhet snarare än individuell. Perspektivet som framträder anger en ickedualistisk syn på lärande – där det kollektiva och det individuella är varandras förutsättningar. I stället för att se dem som motsättningar är dilemmat nödvändigt – på samma gång som lärandet sker i ett sammanhang kan det inte skiljas från ett erfalande subjekt. Samtidigt kan vi inte utesluta en spänning mellan dem eftersom den pedagogiska verksamheten i praktiken fortfarande domineras av ett dualistiskt perspektiv där individens utveckling och mognad anses vara grunden för lärande och relationen till omvärlden skild från denna (E. Johansson, 2003a, 2004). Lek har också som vi tidigare påpekat betraktats som barns egna individuella projekt, medan lärandet och de mål som det strävats mot, av tradition vilat på lärarnas axlar.

Idag framhålls ofta lust och engagemang både som villkor för lärande och som lärandets karaktäristik. Man antar att barn lär sig bäst när de fångas av något som upptar deras engagemang och ”världen runt omkring upphör”. Barnet är koncentrerat på något som det vill lösa eller veta mer om. Med denna definition blir också lekens värld en källa till lärande. I kontrast till Hangaard Rasmussen (2002), ser vi inte heller någon motsättning mellan lärande och bildning, snarare att det finns relationer mellan dessa. Det klassiska tyska bildningsbegreppet bygger på föreställningen att människan är en varelse som bildar sig, skapar sig och gör sig till något som inte fanns innan (Broady, 1992). Förstådd på detta sätt blir bildning en process där lärande och förändring ingår. Vi menar att båda dessa aspekter kan finnas i barns lek.

Vem sätter då målet i lärandet? Å ena sidan finns av samhället definierade mål att sträva mot för den pedagogiska verksamheten i förskolan och

förskoleklassen (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b). Å andra sidan följer av synsättet i lärandeperspektivet ovan att hela barnet och dess värld måste involveras för att lärande skall komma till stånd på bästa sätt. Målet måste därför också vara en del av *barnets* egen intention. Vidare utgör kreativitet en kärna i lärande, dvs. överskridandet och nyskapandet av mening och förståelse av omvärlden spelar en viktig roll i lärandet (Vygotsky, 1995).

Lek och lärande – några gemensamma karaktäristika

Även om lek och lärande är olika företeelser finns också likheter i vad som karaktäriserar dem och vilka erfarenheter som de kan utmana i barns värld. Särskilt framgår lust, kreativitet, valmöjligheter, meningsskapande samt barns möjlighet till kontroll och att sätta mål, som möjliga och viktiga dimensioner i både lek och lärande. Även om det är leken som oftast förknippas med dessa positivt värderade aspekter, finns också dessa dimensioner med som viktiga förutsättningar för lärande. Det som vid första anblicken tycks saknas i beskrivningar av lärande är lekens "som om". Å andra sidan talas ofta om ett lärande som utvidgar och för den lärande bortom "här och nu". Förståelsen handlar om att kunna förflytta sig från "här och nu" och se att något kan symbolisera eller representera något annat (Case, 1996). I lek vet vi att barn tidigt börjar leka att något föreställer något annat. Samma kunnande är centralt i lärande. Att förstå att något symboliserar eller representerar något annat har sin grund i samspel med andra. Och självklart spelar utrymmet i samspel och dialoger en betydande roll, vare sig dessa försiggår mellan lärare och barn eller barn emellan och vare sig vi kallar det lek eller lärande. Berit Bae (2004) beskriver dialogerna i förskolan som rymliga eller trånga och ofta som oerhört korta tidsmässigt. De olika samspelet beskriver Bae i form av: 1) gemensamt intresse och humor, 2) förändring i den dialogiska processen, och 3) besvärliga samspel. Inom var och en av dessa kategorier finns såväl rymliga som trånga samspelsmönster. I alla hennes undersökningsgrupper förekommer alla former av samspel, även om en av grupperna mer utmärks av ett delat intresse och lekfullhet på ett rymligt och öppet sätt. Bae menar att en förutsättning för att det skall utvecklas en rymlig och lekfull dialog är att läraren är riktad mot barns upplevelsevärld, mot att se barn som subjekt och att läraren även ser sin del i barns bildningsprocess.

Detta betyder att det som sker i korta möten blir viktigt. Daniel Stern (2004) talar om "the present moment" och menar att det är just dessa korta ögonblick av delad gemensam förståelse som kan bli avgörande i många frågor. I EPPE

projektet (Effective Provision in Preschool Education) talar man om detta fenomen som ”shared sustainable thinking” (Siraj Blatchford et al., 2002). Mötet mellan livsvärldar, eller den intersubjektiva dimensionen blir avgörande för barns meningsskapande i lek och lärande (E. Johansson, 2003b, 2004).

Vår avsikt är inte här att omdefiniera lek och lärande eller att föra samman dessa till en enhet. Vi förstår lek och lärande som olika verksamheter (som begrepp, som innehåll, form och erfarenheter) vilka ibland är svårskiljbara, glider in i varandra och som har vissa gemensamma karaktäristika. På samma gång som det finns lekdimensioner i lärande finns lärandedimensioner i lek. Samtidigt är det inte självklart att lärande som förändrade erfarenheter alltid är inbegripna i lek eller att lekdimensioner med nödvändighet är involverade i lärande. Vår forskningsgenomgång visar emellertid att vissa specifika erfarenheter – *fantasi, kreativitet* samt *kontroll* och *positioner* – kan involveras i både lek och lärande. Vi har tagit fasta på dessa erfarenheter som vi menar att både lek och lärande kan erbjuda och vi har på olika sätt gjort bruk av dem i undersökningen, dels som riktpunkter för studien och dels som redskap i delar av analysen. Vi vill framhålla att de inte ska betraktas som individuella förmågor utan som intersubjektiva erfarenheter, som skapas, förhandlas och erfars och som kommer till stånd mellan barn eller barn och lärare i en specifik kontext. I kapitlet *Metodologi och metod* beskrivs dessa erfarenheter mer utförligt.

Utvecklingspedagogik – ett sätt att arbeta med yngre åldrar

I boken *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori* (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, kap. 17) mejslas teoretiska drag ut som karaktäriserar denna pedagogiska ansats. Dessa skall kort här presenteras. Men innan vi gör detta vill vi påpeka ett par saker. För det första så emanerade begreppet ”det lekande lärande barnet” ur den metaanalys av forskning som ligger till grund för boken med samma namn. Om man tar barns perspektiv så är världen varken indelad i olika ämnen eller andra fenomen, utan är en helhet i vilken barn agerar och är nyfikna på. För det andra, har detta konsekvenser för den pedagogiska ansats som kallas utvecklingspedagogik, genom att vi just kommit att fundera över hur lek och lärande kan föras samman i en pedagogik där avsikten är att påverka barn mot vissa mål.

Ett teoretiskt antagande som ligger till grund för utvecklingspedagogiken är att barns sätt att erfara världen börjar i en *helhet* som så småningom

differentieras och urskiljs, för att åter *integreras* till en ny förståelse. Barns förståelse och kunnande börjar som en helhet, som en mer eller mindre uttalad idé om något. Så småningom urskiljer barnet olika aspekter och dimensioner, för att sedan åter utveckla en ny och mer integrerad förståelse (Werner, 1973). Ibland är barn alltså fokuserade på innebörder medan de andra gånger är fokuserade på små detaljer som så småningom åter bildar en helhet. Till exempel när barn leker brandstation, har de kanske en vag idé om vad det innebär att vara brandman och agerar ut detta. När barnen fått nya eller flera erfarenheter av brandstationen och brandsoldater kan denna lek få en annan form eller uttryckas på ett nytt sätt. Det kan handla om att vissa barn lagt märke till någon specifik detalj på brandstationen som plötsligt får stort utrymme i leken. Men olika barn kan ha lagt märke till olika saker och samspelet och samlärandet dem emellan gör att leken om brandmän åter kan ta sig nya uttryck (Williams, 2001). Här blir kunnandet om verkligheten och lekens fantasi relaterade till varandra, både för att barn och verksamheten skall kunna utvecklas (Vygotsky, 1995).

Ett annat antagande i utvecklingspedagogiken är utgångspunkten i *barns perspektiv* som definieras i termer av erfarenhet och den innebörd som barn skapar. Detta betyder att det som barn leker eller lär sig är det som de själva erfara (Doverborg & Anstett, 2003). Att erfara är det som framträder i barnets medvetande eller som visar sig för dem. En konsekvens av detta är att det är barnet självt som bidrar till meningsskapandet, och i någon form ger uttryck för sitt perspektiv även om det alltid är tolkat genom våra vuxna ögon (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Huruvida barns perspektiv får framträda och barn blir hörda beror i stor utsträckning på lärares kunskapssyn, barnsyn och den atmosfär som skapas i förskolan (E. Johansson, 2003a, 2004), men också på kunskap både om barn i allmänhet och om de specifika barn lärarna arbetar med i synnerhet.

Ytterligare en teoretisk aspekt är begreppet *relevansstruktur* som ses som meningsfullhet och igenkänning för barn. De erfarenheter barn gör sätter spår på olika sätt hos dem och bidrar till det som för barnet blir meningsfullt och relevant att göra och att involveras i. Det som blir meningsfullt för barnet är inte bara det kända, för att barnet tidigare gjort det och känner igen det, utan också för att det i det igenkännbara också alltid finns nya dimensioner och utmaningar barn kan ställas inför. Det som barn finner meningsfullt, det vill säga utmanande, ägnar gärna barn sig åt.

I utvecklingspedagogiken ses lärande i form av objekt och akt. *Lärandets objekt* utgör i denna teoretiska ansats barns kunnande, såväl förmågor eller förståelse som aspekter av vardagen och omvärlden. Barn lever i en odelad

värld, men för att lära sig om denna måste man (barn och lärare) fokusera olika aspekter som ett innehåll och i lärandets akt göras till föremål för *reflektion* och *kommunikation*, något som är nödvändigt för att det osynliga skall bli synligt för barn. Lärandets objekt innefattar mål (lärarens eller läroplanens), innehållsliga processer (det barn och lärare är involverade i) samt resultatet (i form av barns levda erfarenheter) (Marton, Tsui, et al., 2004). Resultat kan man här se som ett nedslag i tiden, det vill säga barn befinner sig i någon lärande- eller utvecklingsfas varje dag. De avtryck barn gör i sina lekar, det barn säger eller uttrycker på något sätt är just ett uttryck för barnets aktuella lärandefas. Nästa dag kan detta resultat se annorlunda ut, likväl är det där barnet befinner sig just då under de förutsättningar som råder. Lärandets objekt utgörs av de förmågor eller den förståelse som barn skall utveckla. Samma lärandeobjekt kan vara fokus i många olika innehåll och teman.

Lärandets akt är en fråga om hur barn lär. Barn lär på ett oändligt antal olika sätt, genom att iaktta, imitera, lyssna, delta i något, experimentera, kommunicera, urskilja, eller liknande. Det har dock visat sig i studier från förskolans praktik att barn skapar mer utvecklad förståelse för specifika innebörder om läraren använder sig av följande principer: 1) skapar eller fångar situationer där barn kan utmanas att tänka och fundera, och 2) att läraren använder sig av barns olika sätt att tänka och tala om något som ett innehåll. Detta innebär att såväl en metakognitiv strategi som variation utnyttjas av läraren för att barn skall skapa förståelse för olika fenomen i sin omvärld (Pramling, 1988, 1994). Men också de andra teoretiska dragen som karakteriserar utvecklingspedagogik och som här beskrivs utgör aspekter av lärandets akt.

Även om objekt och akt här skiljs åt, vilket vi menar att man teoretiskt kan och måste göra, är naturligtvis akt och objekt integrerade i den vardagliga praktiken. Hur man arbetar med olika innehållsdimensioner sänder ju också ett budskap av innehållslig karaktär till barnet.

En annan viktig teoretisk aspekt är att barn i leken spontant använder sig av att kommunicera och samtidigt av att tala om sin lek – *metakommunikation* – för att redigera leken. Det vill säga, de talar om vad de skall göra och tänker samtidigt som de agerar lektemat. Den form av *metakognitiva dialoger* som använts som verktyg för lärandet i flera utvecklingsstudier, kan ses som en parallell till metakognitiva samtal. Skillnaden är att de metakognitiva samtalen sker med lärarens hjälp och medverkan genom att hon riktar barns uppmärksamhet mot ett innehåll som de tillsammans talar om, för att sedan ändra barns uppmärksamhet mot hur barnen själva tänker om detta innehåll (Pramling, 1988, 1994; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Variationen har en fundamental roll i såväl lek som lärande. En variation som kan skapas i *gruppen* som helhet och av det *enskilda barnet* (se vidare Marton & Morris, 2002; Runesson, 1999). Men variation kan också genereras av lärare genom att göra *barns olika sätt att tänka* synligt, genom att lyfta fram *olika nivåer av generalitet* samt genom att *variera ett och samma lärandeobjekt*. I leken menar Sutton-Smith (1997) att variationen är människans fundamentala grund för utveckling. Lek bidrar på så sätt till att barnet i sin tankeförmåga utvecklar en flexibilitet genom att de skaffar sig en repertoar, men variationen bidrar också som vi ser det till urskillning och simultanitet – två nödvändiga faktorer i lärandet.

Lek och lärande är oskiljbara i barns värld och borde därför också vara det i pedagogik för tidigare åldrar, eftersom barn från livets början är lekande lärande individer som är riktade mot sin omvärld för att försöka erövra en förståelse och ett kunnande i denna. Förskolan har fått ett nytt uppdrag och detta medför också ett nytt sätt att se på kunskap där lek och lärande måste utgöra en helhet.

De olika teoretiska aspekter som tillsammans konstituerar utvecklingspedagogik som en förskolepedagogik handlar både om barns lärande och om lärarens delaktighet i detta lärande. Det handlar om hur lärare kan påverka barns utveckling och förståelse för sin omvärld och samtidigt visa varje barn respekt (E. Johansson, 2004, 2005; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999; Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b).

Avslutningsvis vill vi framhålla att denna pedagogiska ansats har utgjort en ram för studien som här presenteras. Likväl kom aldrig de teoretiska dragen att specifikt utnyttjas av lärarna eftersom frågan för hela projektet och därmed lärarnas arbete kom att centreras runt förhållandet mellan lek och lärande. Så har det också blivit för oss i skrivandet av denna monografi. Även om man i vissa av de empiriska exemplen som presenteras kan se aspekter av de teoretiska drag som ovan kort beskrivits, så har inte heller vi lyft fram dessa, utan just koncentrerat oss på möjligheten att låta det lekande lärande barnet ta plats på arenan.

KAPITEL 3

METODOLOGI OCH METOD

I det här kapitlet beskrivs metodologiska ställningstaganden och de metoder som använts i undersökningen. Det övergripande syftet med studien är att undersöka och bidra med kunskap om vilka relationer mellan¹ lek och lärande som kommer till uttryck i den pedagogiska verksamheten – och vilken betydelse dessa kan ha för barn och lärare i förskola och skola. Projektet har behandlat följande frågor:

- Hur erfar lärare det målstyrda lärandet i relation till leken? Vilka dilemman framträder för lärarna i uppdraget att integrera lek och lärande?
- Hur uppfattar barn lek och lärande och hur ser barns meningsskapande ut i de olika samspel för lek och lärande som skapas av lärare? På vad sätt kommer barns världar, erfarenheter och intentioner till uttryck? Vad vill barn då de involverar sina lärare i lek och lärande?
- Hur ser relationer mellan lek och lärande ut i de samspel som lärare skapar? Vilka sammanhang möjliggör eller begränsar att lek och lärande kan integreras och hur kan det ske på barns villkor?

Projektet består av två delar, en *utvecklingsdel* och en *undersökningsdel* och analyserna tar fasta på fenomenografi å ena sidan och hermeneutik å andra sidan.

Undersökningsgrupper

Vårt val av grupper baserades på deltagarnas egna intresse att delta i undersökningen. Dels vände vi oss till en påbyggnadsutbildning i pedagogik där vi informerade de studerande om projektet och de som var intresserade uppmanades att ta kontakt med oss. Dels vände vi oss till lärare som vi via lärarutbildning eller forskning redan hade kontakter med, och som kunde tänkas vara intresserade att delta. Inledningsvis anmälde nio arbetslag sitt intresse att vara

¹ Vi använder formuleringar som: relationer mellan lek och lärande, samspel, möten, interaktion, respektive integration mellan lek och lärande. Vi vill betona att dessa uttryck inte ska ses som att lek och lärande dikotomiseras. Som vi redan anförts menar vi att lek och lärande är olika företeelser, men att dessa har vissa gemensamma karaktäristika. På samma gång är de ibland oskiljbara delar av varandra, men långt ifrån alltid.

med i studien, men efterhand har tre grupper av olika skäl valt att avbryta sin medverkan. Ett arbetslag deltog endast i de inledande intervjuerna, och två av arbetslagen deltog i projektet under höstterminen och valde sedan att avstå från att medverka i projektet på grund av arbetsrelaterade händelser i sina respektive grupper.

Lärarna informerades först via personlig kontakt som beskrivits ovan, sedan samlade vi samtliga grupper och gav ytterligare information om projektets syfte och uppläggning, om villkoren för barnens, föräldrarnas och lärarnas egen medverkan, om frivillighet och om sekretess. Efter detta möte tog lärarna beslut om de ville delta i projektet eller ej. Samtliga valde att delta. Detta första möte skedde under våren 2003 i god tid före projektstart. Föräldrarna informerades sedan muntligt av lärarna. De fick även en skriftlig information om projektets syfte och uppläggning, där föräldrarna kunde ta ställning till om de ville att deras barn skulle medverka i projektet eller ej. I en av grupperna, en månetnisk förskola, visade det sig att en tredjedel av föräldrarna inte ville att deras barn skulle medverka i studien. Främst ville föräldrarna inte att barnen skulle filmas. Detta respekterades självfallet av oss, men ledde till svårigheter vid filmandet eftersom vi begränsades i våra möjligheter att observera den verksamhet där dessa barn deltog. Vid höstterminens slut valde lärarna i denna grupp att inte fullfölja sin medverkan i projektet. Där hade då även skett flera byten av personal.

Lärarna informerade barnen om projektet före projektstart och inför varje besök berättade de för barnen att vi skulle komma. Vi har under projektets gång försökt vara känsliga för och respekterat barnens uttryck för om de önskade vår närvaro eller ej. Men vi som samlade in data upplevde att barnen för det mesta var positiva till vår närvaro. De fåtal gånger som barnen visat att vi inte var välkomna att observera deras lekar, har vi självfallet respekterat detta. Exempel på sådana situationer kunde vara när en mindre grupp barn lekte i ett rum och stängde dörren om sig och på så sätt visade att de inte ville ha vuxna som åskådare.

Totalt har sex arbetslag och deras barngrupper från förskola, förskoleklass, fritidshem och skola fullföljt hela projektet. Av dessa ingick tre syskongrupper, en småbarnsgrupp, en förskoleklass och en integrerad skola/fritidshem. I en förskolegrupp var flertalet barn av olika etniska bakgrunder.² En av grupperna var ett föräldrakooperativ. Sammanlagt fullföljde 19 lärare projektet, av dessa

² Inget av barnen hade svensk bakgrund.

hade nio personer förskolläraryt utbildning, sju var barnskötare, två personer var grundskollärare och en person var fritidspedagog. Vi har här valt att benämna alla "lärare" oavsett deras yrke eller utbildning. Studien särskiljer således inte mellan lärarna, utom då det är av betydelse för sammanhanget. Det var 114 barn som fullföljde projektet och av dessa var 63 barn i åldrarna ett till fem år, medan 51 barn var mellan sex och nio år. Data från de förskolor som inte fullföljde projektet ingår delvis i analyserna och resultatbeskrivningarna, men vi har valt att inte beskriva dessa gruppers arbete³.

Metodologiska utgångspunkter

Våra utgångspunkter för studien bygger på tanken att kunskap är en relation mellan människan och hennes värld (Marton & Booth, 2000). Denna värld är både en upplevelsevärld och den värld barnet och den vuxne riktar sig emot. Kunskap och lärande har sin grund i barns livsvärldar, i de olika erfarenheter och de sociala och kulturella sammanhang i vilka barn ingår och som barn möter i samspel med andra. Barns lärande sker med hela kroppen, i deras erfärande, kommunicerande och agerande i världen och lärandet är såväl socialt som kulturellt till sin karaktär (Merleau-Ponty, 1962). Barns kognitiva, sociala och emotionella lärande utgör således en oskiljbar och interagerande helhet. Vi kan tala om en *interaktiv* och *relationell syn* på kunskap och lärande, där kunskaper respektive lärande utgörs av mångfald dimensioner, karaktärer och former, och där relationer mellan lek och lärande kan komma till uttryck i en interaktiv meningsskapande process.

Studien utgår ifrån att meningsskapande är en grund för både lek och lärande. James Johnson, James Christie och Francis Wardle (2005) pekar på svårigheten att skilja lek från icke lek eftersom element från båda kan finnas i samma erfarenhet. Vi tänker oss att lek och lärande i barns värld, i bästa fall, kan utgöra ett dynamiskt kontinuum, där dimensioner från båda aspekter kan berika varandra. Vi har därför tagit fasta på några karaktäristika som vi menar är gemensamma erfarenheter i lek och lärande. De är *fantasi*, *kreativitet* samt *kontroll* och *positioner*. De är både näraliggande varandra och kan förstås på olika sätt. Som vi tidigare påpekat skall dessa inte betraktas som individuella förmågor utan som intersubjektiva erfarenheter, som skapas, förhandlas och erfars och som kommer till stånd mellan individer i en specifik kontext. I texten

³ Avser de beskrivningar som görs i kapitel 8.

nedan presenteras dessa kriterier som också har varit centrala i den hermeneutiska analysen.

Kreativitet och fantasi

Kreativitet och fantasi tangerar varandra, men är inte alltid liktydiga. Gemensamt är att de handlar om överskridanden och innovationer, de möjligheter att mentalt förflytta sig, upptäcka nya och andra saker och finna nya vägar, som erbjuds och skapas mellan människor i en specifik situation. Enligt Lev Vygotsky (1995) är fantasi grundläggande för kreativitet som i sin tur har att göra med nyskapande och kombinationsförmåga. Hela den kulturella världen är ett resultat av den mänskliga fantasin, skriver Vygotsky. Till skillnad från att reproducera handlar kreativitet om att gamla erfarenheter kombineras på ett nytt sätt. I kontrast till vårt synsätt, där vi i första hand intresserar oss för kreativitet som något relationellt, som något som skapas och kommer till uttryck mellan människor, förstår Vygotsky kreativitet som en psykologisk mekanism – en medvetandeform. Grunden för allt skapande, understryker Vygotsky är förmågan att ur olika element skapa en konstruktion, att sätta samman erfarenheter till nya kombinationer. Barnets lek är inte bara ett återskapande av tidigare erfarenheter. Leken är snarare ett uttryck för barnets förmåga att kombinera erfarenheter till något nytt och kreativt och som kommer från barnet självt. Den kreativa förmågan utvecklas från enklare former till mer komplexa och den uppträder i samband med andra former av mänsklig verksamhet, särskilt i meningskapande av erfarenheter (a.a.). Med Vygotskys tolkning föregår fantasi kreativitet och fantasi är alltid förbunden med och hämtas ur verkligheten. Vi tar inte ställning till vilken dimension som föregår den andra utan konstaterar i stället att de är intimt sammankopplade. Vi förstår kreativitet som nyskapande, och innovationer vilka också har en relation till tidigare erfarenheter.

Fantasi handlar om de möjligheter för barn och lärare att förflytta sig mentalt utanför, bortom den aktuella leken/lärandeaktiviteten som ges och tas i samspelet. I lek vet vi att barn tidigt börjar leka att något föreställer något annat (Bateson, 1972; Piaget, 1980). Samma kunnande är centralt i lärande (Pramling, 1983). Förståelse handlar om att kunna distansera sig från "här och nu" och se att något kan symbolisera något annat (Case, 1996), men kan också visa sig som något annat. Vi kan även erinra oss den metakommunikativa dimension som ofta framhålls både i lek och lärande. Här förflyttar sig barnet från här och nu, för att kommunicera om något som sker, har skett eller ska ske. Till exempel använder Gregory Bateson (1972) begreppet metakommunikativ om uttalanden, när barn

kommunicerar på ett sätt som säger att det är lek på gång eller då barn flyttar sig mellan dimensioner av "som om" till "här och nu" för att förklara eller förhandla om leken, ofta i förfluten form. På ett liknande sätt framhålls i lärande att den metakommunikativa dialogen ger möjlighet för subjektet att "vända tillbaka" och förhålla sig inte bara till sitt eget lärande utan också till olika fenomen i omvärlden (Bengtsson, 1987; Pramling, 1983, 1988). Vi kan även tänka oss lärande i termer av transfer. Med det avses det lärande som kan utvidga och föra den lärande bortom "här och nu", att göra jämförelser och pröva relationer utanför den aktuella kontexten. Detta är ett omdiskuterat grundproblem för all undervisning, att det man lär i en situation skall vara möjligt att kunna relatera till annan kontext (Marton & Booth, 2000). Metakommunikation är lekens språk, skriver Hangaard Rasmussen (2002). Lekens värld är en kroppslig symbolisering, där fantasin tar sig överraskande former i lekens olika uttryck. Men barn behöver inte medvetet reflektera över kamratens lekuttryck eller över hur en roll ska presenteras. Leken har sin egen form, ofta av karikerande eller pantomimliknande karaktär, som inte bara berättar att detta är lek utan också att lek är en specifik rörelse eller uttrycksform. Kropp, rollfigur, rum och rörelse smälter samman i ett virtuellt handlingsfält av mening, och barnet vet att detta är lek, på låtsas. I lekens värld är det barnet som bemästrar lekens olika uttryck.

På låtsas är enligt Greta Fein (1981) en kommunikativ konstruktion som visar eller används för att visa att en organism, eller en företeelse agerar respektive existerar på ett simulerat, symboliskt eller icke bokstavligt plan eller som en "som om" modalitet. Hans Vaihinger (2001) talar om att vi lever i en värld full av motsägelsefulla förnimmelser och som vi med hjälp av fiktioner ordnar och försöker att förstå. Fiktioner handlar om att tänka *som om* världen vore beskaffad på vissa sätt. Detta som om är drivkraften i lek, estetisk verksamhet och i intuition. Fiktioner möjliggör för oss att göra saker som vi annars inte hade kunnat, att visualisera något som inte är synligt, systematisera och ordna en mångfald skilda företeelser (skapa metaforer). Fiktioner kan vara motsägelsefulla, men är nödvändiga för oss, menar Vaihinger (a.a.).

Kontroll, positioner och makt

Möten mellan människor, den intersubjektiva dimensionen är avgörande för det meningsskapande i lek och lärande som möjliggörs (E. Johansson, 2003a, 2004). Å ena sidan framhåller Sutton-Smith (1997; även Hangaard Rasmussen, 1993; Johansson 1999, 2007) att det finns avsevärda maktaspekter i lek, att barn tar och ges olika maktfulla/maktlösa positioner. Å andra sidan menar Johnson,

Christie och Wardle (2005), att lek förutsätter barns kontroll och initiativ. Då vi studerar relationer mellan lek och lärande i de samspel som sker i den pedagogiska verksamheten är kontroll, positioner och makt viktiga att förstå. Kontroll är främst förbundet med makt och styrning. Kontroll refererar till barns och vuxnas möjligheter att bidra, att förhandla om och förändra, samt att förhålla sig till det erbjudna samspelet. Möjligheter till kontroll och att sätta mål har beskrivits som en viktig aspekt i både lek och lärande. Det handlar om att utveckla intentioner, att bidra till och förändra ett meningsinnehåll, men också om de positioner och det inflytande som deltagarna ges eller tar, i detta meningsskapande. Utrymmet i samspelet och dialogen är då essentiellt, vare sig samspel försiggår mellan lärare och barn, eller barn emellan, och vare sig det sker i lek eller lärande. Som vi redan har konstaterat kan dialoger i förskolan vara rymliga eller trånga, och ofta korta tidsmässigt, för att använda Baes (2004) terminologi. Det som sker i dessa möten blir viktigt, särskilt de möjligheter till delad förståelse av lek och lärande som samspelet kan rymma (Stern, 2004; se även Siraj Blatchford et al., 2002). Men eftersom mänskliga samspel varken är fria från makt, hierarkier eller positioneringar blir också sådana erfarenheter viktiga i såväl lek som lärande (Sutton-Smith, 1997). Charlotte Tullgren (2004) studerar vad som blir föremål för lärares styrning inom lekens ramar i förskola. Hon menar att den styrning som sker är ett sätt att realisera den idé som samhället har om framtiden. Leken som fenomen utsätts för normaliserande åtgärder där vissa typer av lekinnehåll regleras bort av de vuxna (a.a.). Kontroll tangerar också idén att det finns en drivkraft hos människan att leka och att leken därför inte kräver någon ”utifrån kommande” motivation (Johnson, Christie & Wardle, 2005).

Forskningsdel

Forskningsdelen bygger delvis på en *fenomenografisk* grund (Alexandersson, 1994; Marton, 1981; Marton & Booth, 2000; Pramling, 1988, 1994), där variationen av sätt att tänka om lek och lärande har studerats hos lärare och barn. Delvis vilar studien på *livsvärldsfenomenologisk* grund med *hermeneutiskt* influerad analys, där förståelse av lärande- och lekprocesser med utgångspunkt från barns och lärares meningsskapande kommer i fokus (Ödman, 1992; se även Johansson, 1999). Avsikten är inte att föra samman dessa ansatser utan att låta dessa perspektiv belysa olika frågor om samma fenomen. De mer operativa frågeställningar som ligger till grund för forskningsdelen och som behandlas i de olika kapitlen rör följande:

- Vilka intentioner för lek och lärande har lärare med sitt arbete i barngrupperna? (hermeneutiskt inspirerad analys, kapitel 8)
- Vilka relationer mellan lek och lärande konstitueras i de samspel som lärare skapar? Hur ser barns och lärares meningsskapande ut i dessa samspel? (hermeneutiskt inspirerad analys, kapitel 5)
- Hur erfar lärare målstyrt lärande i relation till leken? Hur förhåller sig lärare till lärandets objekt? (fenomenografiskt inspirerad analys, kapitel 7)
- Hur uppfattar barn lek och lärande? (fenomenografiskt inspirerad analys, kapitel 4)
- Vilka intentioner har barn då de involverar sina lärare i lek och lärande? (fenomenografiskt inspirerad analys, kapitel 6)

Datainsamling och genomförande

Datainsamling har skett med hjälp av olika metoder; videoobservationer, intervjuer, spontana samtal och samtal med lärarna utifrån några videoobservationer av deras arbete. Projektet inleddes våren 2003, med förberedelse, information till lärare och föräldrar och genomförande av de första intervjuerna. Under hösten 2003 och våren 2004 pågick fältarbete, med observationer, intervjuer och spontana samtal samt kompetensutveckling. Hösten 2004 och våren 2005 genomfördes vissa avslutande intervjuer, men tiden ägnades främst åt analys och bearbetning av data samt skrivande av denna rapport. Under ett läsår följdes verksamheten regelbundet via observationer. Lärarna intervjuades dels före projektstart, dels i samband med att projektet avslutades. De äldre barnen (4-8-åringarna) intervjuades. Varje verksamhet observerades minst en gång per månad. Samtal med lärarna skedde dels i anslutning till observationerna, dels i efterhand då lärarna studerade vissa videoavsnitt och gav sina synpunkter på vad de avsåg med sitt agerande. Totalt består materialet av ca 60 timmar videoobservationer, 42 lärarintervjuer, samt 46 barnintervjuer.

De frågor som har ställts, före projektstart och i slutet av projektet, har berört hur lärarna ser på lek och lärande, vad de menar är viktigt i arbetet med lek och lärande, vilka hinder och möjligheter de erfar och hur de ser på sin roll i lek (se bilaga 1). Den andra intervjun täcker samma frågeställningar, men vi ber också lärarna utvärdera projektet och beskriva vad de tycker det bidragit till i deras arbete (se bilaga 2). Dessutom har vi genomfört spontana samtal i anslutning till observationerna och även studerat vissa videosekvenser tillsammans med lärarna. Vid dessa tillfällen har vi samtalat med lärarna om deras intentioner med

det aktuella samspelet, vad de ville och hur de erfor sitt eget agerande. Barnen har intervjuats vid ett tillfälle. Syftet har varit att försöka förstå hur barn ser på lek och lärande (se bilaga 3) och relationer mellan dessa. I intervjuerna har vissa frågeområden om relationer mellan lek och lärande berörts och samtalen har sedan följt den intervjuades olika uttryck. Intervjufrågorna till såväl lärare som barn har utgjort utgångspunkt för samtalet. Det viktiga har dock varit att med hjälp av följdfrågor följa de intervjuades utsagor så långt det varit möjligt (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000a).

Vi har observerat varje grupp minst en gång per månad och då filmat verksamheten under en dag. Intresset har då riktats mot de samspel för lek och lärande där både barn och lärare är involverade. Dessa kan ha initierats av lärare eller barn. Det kan vara samspel med ett specifikt tema eller innehåll, som syftar till formellt lärande, eller samspel där lek är utgångspunkt och där innehållet tar gestalt genom de olika deltagarna. Samspelet kan vara i förväg förberedda av lärarna eller vara spontant uppkomna interaktioner. Vi har filmat samspel såsom: lek inne och ute, olika former av skapande, temaarbete, gymnastik och rörelse, måltider, samlingar och lektioner.

Analys

Analyserna har inspirerats av fenomenografi och hermeneutik. I studiens olika delar har vi gjort bruk av olika analyser och fokus. Med utgångspunkt från en fenomenografisk analys har vi granskat variationer av barns perspektiv på lek och lärande (kapitel 4) samt vad barnen menar att de behöver lärarna till (kapitel 6). Vidare har vi med hjälp av fenomenografi analyserat hur lärare uppfattar och förhåller sig till två av lärandets objekt: matematik och språk (kapitel 7). Med hjälp av en hermeneutisk analys har vi studerat lärarnas intentioner med sitt arbete i de olika barngrupperna. Vi har analyserat lärarnas beskrivningar av sin verksamhet samt hur de förhåller sig till den pedagogiska praktiken (kapitel 8). Vidare har vi med stöd i en hermeneutisk analys undersökt lärares intentioner och riktadhet då det gäller lek och lärande (kapitel 5) och det meningsskapande som detta kan medföra för barn.

Det skall framhållas att analysen tar en interaktiv utgångspunkt. Det betyder att alla deltagare i samspelet antas vara involverade i det meningsskapande om lek och lärande som kommer till uttryck, men figur för analysen kan utgöra antingen barnens eller lärarnas meningsskapande och sätt att förhålla sig.

Fenomenografiskt inspirerad analys

Den fenomenografiska analysen som varit utgångspunkt och inspiration till delar av analysen (kapitel 4, 6, 7) har sitt ursprung i Ference Martons (1981) metodologiska perspektiv, som innebär att det är *människors subjektiva värld* som skall komma till uttryck i forskningen. I denna forskning har barns och lärares verbala utsagor (se t.ex. Mårdsjö, 2005; Pramling, 1983; Runesson, 1999; Sandberg, 2002) utgjort data, men också andra uttrycksformer som barns bilder (Wenestam & Wass, 1986) och deras observerade agerande (se t.ex. Lindahl, 1996) har utgjort underlag för fenomenografiska analyser. En del av den forskning som idag erkänner sig till forskning om barnperspektiv har emanerat ur fenomenografisk forskning (Pramling, 1983), även om man på ett plan kan säga att Piaget (1976) var den som tidigt riktade forskningen mot barns värld.

Den fenomenografiska analysens huvudsyfte är att göra *variationen* av sätt att erfara och uppfatta olika aspekter i barns och vuxnas värld synliga. Detta sker genom att data analyseras med fokus på att urskilja kvalitativt olika sätt som barn och vuxna uppfattar, erfar eller förstår något, i vårt fall lek och lärande. Vi har ju intervjuat både barn och lärare om detta, men det är endast barnintervjuerna som använts i den fenomenografiska analysen. De kvalitativt olika kategorierna, som framträder i analysarbetet, utgörs av beskrivningar som exemplifieras med utsagor eller observationer från data. Dessa beskrivningskategorier som helhet utgör resultatet. I tre av kapitlen i denna monografi utgör den fenomenografiska analysen grund. Som vi kan se både i kapitel 4 och 6 så utgår resultaten både från barns utsagor och agerande och i analysen försöker vi fånga barnens perspektiv på lek och lärande. Även om lärarna ingår i samspelen som observeras så är fokus på barnen och deras värld i dessa analyser. De frågor som är centrala är:

- Hur erfar barnen lek och lärande som fenomen? Ser de några relationer mellan dessa?
- Hur uppfattar barn sina lärare, dvs. vilka samspel ger de uttryck för att de vill ha med lärarna?

Vi menar att både det barn säger (både i intervjuerna och i samspelen med andra barn och lärare i observationerna) och det de gör (deras agerande) är uttryck för hur barn erfar något. När det gäller kapitel 7, om skriftspråk och matematik, kan man säga att analysen mer har en prägel av innehållsanalys, dvs. vad barn faktiskt är involverade i som har med dessa teman att göra. Lärarna har ju valt

en del av dessa teman, men barnen tar sig an dem utifrån sin förståelse, även om barn också själva initierar dessa teman. Vi frågar oss:

- Vilka innehållsdimensioner visar sig i datan som kan betraktas som grundläggande skriftspråkande och matematik? Och hur ser samspel runt dessa ut?

Detta betyder att vi först urskiljer de situationer som har denna typ av innehåll, för att sedan presentera dem i kategorier. Under varje kategori diskuteras sedan de innebörder som framträder och hur lärare agerar när det finns ett tydligt innehåll – ett innehåll som av tradition tillhört skolans värld.

Hermeneutiskt inspirerad analys

Den del av studien som tar fasta på *hermeneutisk* analys strävar efter att förstå lärande- och lekprocesser med utgångspunkt från barns och vuxnas intersubjektiva meningsskapande (Johansson, 1999; Merleau-Ponty, 1962; Ödman, 1992). Vi betraktar samspelet som relationella, de är historiskt, kulturellt och socialt/kontextuellt inbäddade, men är också relaterade till ett här och nu och till subjektens olika tolkningar av detta här och nu. En grund för analysen är tanken att lek och lärande är en relation och en del av barns och vuxnas livsvärldar. Barns och vuxnas sätt att skapa och erfara mening i lek och lärande antas bli synliga i gester, i språkliga och kroppsliga uttryck och sätt att vara i relation till andra och i sammanhanget som helhet (Merleau-Ponty, 1962). Lek- och lärandeprocesser prövas mot den aktuella situationen liksom i förhållande till andra situationer i materialet som helhet (Ödman, 1992). Vidare är barns och vuxnas erfarenheter och meningsskapande centrala. Det betyder att tolkningen syftar till förståelse av interaktioner med utgångspunkt från deltagarnas olika meningsskapande avseende lek och lärande. Fokus riktas särskilt mot de didaktiska intentioner som lärare ger uttryck för i samtal och i de samspel som skapas och på vad sätt dessa kan understödja alternativt begränsa barns erfarenheter av lek och lärande (se kapitel 5 och kapitel 8).

I den analys som ligger till grund för kapitel 8, *Arbetslagen, ambitioner, dilemman och möjligheter*, studeras främst lärarnas meningsskapande om lek och lärande i förhållande till det pedagogiska uppdraget och till den barngrupp de verkar inom. Såväl observationer som intervjuer, spontana samtal samt lärares tolkningar av vissa videosekvenser ligger till grund för bearbetningen. Analysen syftar till att utmejsla karaktäristiska drag för varje grupp, men som också kan vara igenkännbara i förhållande till övriga grupper. Följande frågor behandlas:

- På vad sätt beskriver lärarna sin verksamhet och hur pratar de om lek och lärande i intervjuer och då de granskar vissa videosekvenser?
- Hur kommer lärarnas synsätt till uttryck i arbetet? Hur förhåller sig lärarna i arbetet med barnen då det gäller lek och lärande? Går det att urskilja utmärkande drag för de olika verksamheterna och hur ser dessa ut?

Analysen har skett i flera steg. *För det första* har lärares beskrivningar av sin verksamhet, vad de strävar efter i arbetet med barnen, de hinder och möjligheter de ser i sitt arbete, studerats i förhållande till de samspel som de är involverade i med barnen. Så småningom har vissa återkommande drag framkommit i lärarnas beskrivningar och i deras samspel med barnen. Denna procedur har skett för varje arbetslag. *I nästa led* har analysen speglat de olika grupperna i förhållande till varandra. Syftet har varit att utröna specifika karaktäristika för de olika grupperna. På så sätt har centrala teman för de olika grupperna framträtt. Med utgångspunkt från dessa teman (*Stödja barns sociala lek, "Skolinfluerad" verksamhet* samt *Kreativitet och lekmiljöer*) har arbetslagen sedan granskats och presenterats två och två. Detta sätt att låta grupperna speglas mot varandra i förhållande till de teman som framkommit medför att vissa specifika drag framträder, men också att kontraster och likheter kan belysas. Det är viktigt att komma ihåg att de specifika teman som framkom i grupperna, måste ses som ett sätt av flera möjliga, att tolka och förstå den pedagogiska verksamheten i de olika arbetslagen.

I den analys som ligger till grund för kapitel 5, *Samspel för lek och lärande*, har tonvikten lagts vid att studera och förstå karaktäristiska drag för de *miljöer* som utmanar lek och lärande. Underlaget för analysen är interaktioner, dvs. samspel mellan barn och lärare. Samspelet är av varierad karaktär såväl till form, innehåll som till de erfarenheter som de kan tänkas bidra till. Samspelet kan utgå från barnens egen lek, från strukturerade "lärandeuppgifter" organiserade av lärare, alternativt från lek och lärande där ramarna skapats av lärarna. De frågor som legat till grund för analysen är:

- Hur tematiseras lek och lärande i den pedagogiska verksamheten och hur ser relationer mellan lek och lärande ut i de samspel som lärare skapar?
- Vilka intentioner uttrycker lärare och vilka samspel för lek och lärande medverkar de till?
- Hur ser barns och lärares meningsskapande ut i dessa samspel?

- Vilket utrymme ges för aspekter såsom kreativitet, fantasi respektive kontroll och positioner i samspelen, och av vem och på vems villkor tar dessa erfarenheter gestalt?

Analysen har sökt förstå processerna i samspelen och den *dynamik* som kan möjliggöras mellan lek och lärande samt de *erfarenheter* som samspelen kan bidra till. Lek och lärande visar sig utifrån lärarnas perspektiv på olika sätt, vi har därför sökt svar på vad som visar sig som figur alternativt som grund för lärarna i de samspel de skapar med barnen. Samspeletsprocesserna studeras även med särskilt fokus på *fantasi* – möjlighet att överskrida den konkreta situationen, *kreativitet* – möjlighet att skapa nya kombinationer samt *positioner*; tillgång till och möjlighet att avgöra samspelens meningsinnehåll och riktning. Vidare granskas det *lärande* som lärare strävar efter och det lärande som tycks möjligt i samspelen. Vi studerar således potentialer för lärande, dock utan att kunna säga något om det lärande som möjligen sker. Det kan även finnas en diskrepans mellan lärares avsikter och det möjliga lärande som vi menar att analysen pekar mot. Figur för analysen är lärarnas meningsskapande, men även att tolka och förstå barns meningsskapande utifrån interaktionen i lek- och lärandesituationer. Vi kan tala om barns och lärares riktadhet (menings- skapande), de verbala och kroppsliga uttryck för mening och intentioner avseende lek och lärande som tar gestalt i samspelen.

Utvecklingsdel

I *utvecklingsdelen* med lärare från förskolan och skolans yngre åldrar har vi iscensatt och problematiserat relationer mellan lek och lärande och möjligheter till integration mellan dessa. Utvecklingsdelen tar fasta på den pedagogiska ansats som utvecklats vid Göteborgs universitet, utvecklingspedagogik, och vi menar att den harmonierar med de synsätt på lärande och de övriga intentioner som finns i läroplaner. I såväl utvecklingspedagogiken som i läroplanerna är lärandets objekt framlyft. Barn skall utveckla normer, färdigheter och förståelse för vissa aspekter av sin omvärld. Lärandets akt bygger på barns delaktighet och erfarenhetsvärld, där också variationen i erfandet är central (Doverborg & Pramling, 1995; Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000b). Mångfalden av sätt att erfara innefattar lek som en integrerad del i lärande. När barn leker finns det ett påtagligt innehåll, det vill säga det är något de leker och kommunicerar kring – ett objekt. Detta betyder att innehållet, dvs. vad-aspekten i barnens lek också blir central att fokusera. I de utvecklingspedagogiska projekten som tidigare beskrivits (se bakgrund), har metakognition varit en viktig komponent,

dvs. barns tänkande om sitt eget tänkande. Där har läraren medverkat till att hjälpa barn byta fokus från tänkande till tänkande *om* deras eget tänkande om något. I leken gör barnen spontant detta nivåbyte när de växlar mellan att leka och skapa ett innehåll i leken och när det ställer sig utanför och talar om det de gör i leken.

Vi har tagit fasta på dessa antaganden och iscensatt vissa centrala teman i utvecklingsarbetet. Det rör sig exempelvis om att tematisera lärares egen syn på lek och teorier om lek i relation till olika perspektiv på barn, kunskap och lek, men också om att problematisera målrelaterat lärande samt lärares roll i lek och lärande. De dilemman som lärare upplever kring lek och lärande har också gjorts till ett innehåll. Avsikten har varit att stödja lärares meningsskapande och strategier i arbetet med att integrera lek och lärande på barns villkor. Utvecklingsprojektet antas dessutom stödja den *undersökande delen* av studien genom att medverka till att fenomenen lek och lärande särskilt fokuseras i verksamhetens vardag (se även Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999, 2000b; Pramling, 1988, 1994; Pramling, Davidsson, Fors & Johansson, 1995).

Utvecklingsarbetet har skett i två steg:

- Att fokusera lärares sätt att tänka och reflektera omkring lek och lärande. Här avsågs särskilt att problematisera dessa båda begrepp i teorier och i förskolan/fritidshemmet/skolans praktik. Det gäller att relatera lek och lärande till den enskilda lärarens erfarenheter såväl som till kollektivet för att variationen av sätt att tänka skall framträda.
- Pedagogerna skulle studera barns lek och lärande i sin egen praktik. Avsikten var att få syn på och ta fasta på barns erfarenhetsvärld och meningsskapande, för att utveckla verksamheten i klassrummet mot en större integration mellan lek och lärande – och kanske ett annorlunda lärande.

De medverkande lärarna har deltagit i föreläsningar och seminarier, men också i samtal kring sin egen praktik med oss forskare. Alla arbetslagen träffades kontinuerligt, en gång per månad. Vid dessa möten har olika innehåll tematiserats, till exempel genom föreläsningar om lek och lärande, om matematik, lek och lärande, och om specialpedagogik, lek och lärande. Vidare har observerade situationer diskuterats. Dessa situationer har hämtats från de olika medverkande grupperna. Följande aspekter har varit aktuella när alla lärarna har träffats:

- Föreläsningar med avsikt att inspirera.
- Att låta lärare tala om sin praktik och sitt agerande i denna (ibland i relation till videoobservationer från deras praktik).
- Att diskutera relevant litteratur som alla läst.

I dessa möten mellan och inom arbetslagen skulle möjlighet ges för lärare att upptäcka olika möjligheter att förstå och använda sig av barns perspektiv i sitt arbete med barns lek och lärande. Innehållet i seminarier och samtal med lärarna har haft specifikt fokus på samspelsprocesser och hur de kan främja eller hindra dimensioner av kreativitet och fantasi, barns kontroll och meningsskapande, och ha utgångspunkt i barns livsvärldar.

Generaliserbarhet, tillförlitlighet

Den här studien är kvalitativ till sin karaktär och söker förstå relationer mellan lek och lärande i olika pedagogiska praktiker, dock utan anspråk på att generalisera. Men Mats Alvesson och Kaj Sköldberg (1994) menar att generaliserbarhet för en kvalitativ undersökning handlar om att de kunskaper och teorier om förhållanden som man vinner eller utvecklar inom en del av ett område kan tjäna som allmänna kunskaper för detta område. Det betyder inte att man uttalar sig om att förhållandena är på samma sätt, utan att kunskapen kan vara värdefull och giltig i liknande sammanhang. Den kvalitativa kunskap som erhålls om exempelvis en institution kan lära oss något om andra institutioner inom området, menar författarna (a.a.). Den här studien kan verka i en sådan riktning. Vi menar att studien kan bidra till en kunskap om relationer mellan lek och lärande i förskole- och skolmiljö som kan vara tillämplig i andra liknande situationer i pedagogiska sammanhang. På så sätt kan undersökningen ge ett kunskapstillskott till lärarutbildning och till lärares kompetensutveckling.

Det finns dock anledning att problematisera studiens upplägning i relation till den kunskap som kan erhållas. Då det gäller utvecklingsdelen är datamaterialet för ringa såväl till omfattning som till djup, för att kunna säga något om lärarnas förändringsprocesser. Det skulle ha krävt en mer omfattande studie med en mer regelbunden närvaro i de olika barngrupperna och med mer systematiska didaktiska inslag, för att nå en sådan kunskap. Det vi kan uttala oss om är snarare lärarnas upplevelse av förändring, än huruvida de har förändrat sin verksamhet i mötet med barnen. Till exempel menar lärarna att de har fått ett fördjupat intresse för lek och lärande och blivit mer medvetna om fenomenet i

fråga. Detta är en ganska självklar insikt som torde uppträda oavsett vilket fenomen som är fokus för kunskapsutveckling.

Eftersom grupperna är olika till sin struktur och de villkor lärarna arbetar inom skiljer sig avsevärt, blir datamaterialet därmed både rikt och mångsidigt. Dessutom sker en ständig förändring i verksamheten, genom att lärare har slutat och nya har trätt till. På liknande sätt har barngrupperna förändrats. Jämförelser mellan grupperna blir då mer komplexa att göra samtidigt som fenomenet kan belysas på ett mångsidigt sätt. Vi har gjort bruk av olika analyser (fenomenografi och hermeneutik) vilket vi menar kan berika studien genom att data belyses på olika sätt och medger att olika fenomen kan framträda. Då det gäller analysen av varje grupp och de drag som visat sig karaktäristiska (kapitel 8), skulle en mer omfattande datainsamling kunna fördjupa och göra bilden mer komplex. De speglingar mellan grupperna som görs ska därför ses som uttryck för tendenser av lärares förhållningssätt och sätt att beskriva sin verksamhet. Samtidigt menar vi att datan har en bredd och ger en relevant bild av hur lek och lärande kan erfaras och gestaltas av lärare och barn i olika pedagogiska praktiker.

KAPITEL 4

LEK OCH LÄRANDE UR BARNNS PERSPEKTIV

Även om barns perspektiv alltid tolkas av oss vuxna, så har det genom Barnkonventionen (United Nations High Commissioner for Human Rights, UNCRC, 1989) blivit självklart att barn skall få uttrycka sin ståndpunkt och sin förståelse i olika sammanhang. Likväl kan man påstå att Piaget (1976) är den forskare som har introducerat ett barnperspektiv i forskning. Han var den som fick forskarvärlden att lyssna på barn, även om han tolkade barn utifrån sina antaganden och teoretiska perspektiv (Aronsson, 1998). Idén om att få barn att uttrycka sitt sätt att uppfatta och erfara olika aspekter av sin omvärld har dock tagit plats på såväl forskararenan som i den pedagogiska praktiken (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000a), även om både sättet att kommunicera med barn och tolka det barn uttrycker har förändrats sedan Piagets forskning startade för 80 år sedan (se t.ex. Pramling Samuelsson, 2005). För oss blev det därför viktigt att låta barnen få komma till tals i detta projekt.⁴

I förskolan och förskoleklassen har 21 intervjuer genomförts och i skolan/fritidshemmet har genomförts 25 intervjuer. Barnen som intervjuats är mellan 4.5 – 9.7⁵ år gamla och de har intervjuats enskilt i ett rum på förskolan/skolan. Intervjuerna har spelats in på band och skrivits ut ordagrant. Det är dessa intervjuer i form av texter som ligger till grund för beskrivningen av barns utsagor om lek och lärande.⁶ Den fråga vi här försöker få svar på är hur barn talar och tänker om lek alternativt lärande och eventuella jämförelser mellan dessa båda.

Vad säger då barn?

Vad ger då barn uttryck för, med avseende på vad lek respektive lärande är? Kan de jämföra dessa? Vad innebär att leka och vad menar barn med att lära? Lär

⁴ Det ska framhållas att det finns dilemman med forskares möjligheter att tala i termer av barns perspektiv, för en mer utförlig diskussion, se t.ex. Halldén, 2003; Johansson, 2003b; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003.

⁵ Barnens ålder anges genomgående på detta sätt och visar antal år och antal månader (4.5 = 4 år och 5 månader).

⁶ För en mer utvecklad redovisning av barnen i skolan och på fritidshemmet, se vidare M. Johansson, 2004.

man sig när man leker? Uppfattar barn att de kan de lära sig av andra barn och att andra barn kan lära dem något? Intervjuerna med barnen har rört sig runt dessa frågor. Analysen har gått ut på att beskriva de innebörder som barn ger uttryck för om lek och lärande samt de kvalitativa skillnader som framstår i barns utsagor. Analysen kan därmed betraktas som fenomenografiskt inspirerad (Marton, 1981). Den bild som tonar fram i analysen är både förväntad och samtidigt något överraskande. Lek är barns värld i förskolan och lärandet förpassas också av de yngre barnen till skolans värld som de ännu inte är bekanta med. Skolbarnen däremot, som ju går i skolan, ser hur leken och lärandet kan vara integrerat och hur dessa kan utgöra aspekter i samma situation eller uppgift i deras vardag. Det är också intressant att notera hur de yngre barnen relaterar det sociala samspelet till lek, medan de aldrig nämner det i relation till lärande.

Låt oss börja med att följa en del av samtalet med Katarina (5.2):

Intervjuaren: När du leker, vad brukar du leka då?

Katarina: Ja brukar leka med mina kompisar i... i dockvrån....

Intervjuaren: Det låter roligt, vad gör ni då?

Katarina: Vi leker mamma, pappa å barn... å ja ä alltid barn (fnissar mycket) ... ja brukar ligga i vagnen... dockvagnen... men ja får nästan inte plats... men vi leker ändå....

Intervjuaren: Vad är lek för någonting, vad är det?

Katarina: (Fnissar mycket) Man bara leker... där ä min teckning (visar på sin teckning på väggen). Ja leker ... vi ... gör kaffe till våra bebisar i dockvrån, å... så jobbar vi... hela tiden... vi måste jobba... med våra bebisar....

Intervjuaren: Så du leker att du gör kaffe till bebisarna? Gör man det när man leker?

Katarina: Mm... alla bebisar måste ha kaffe... vi leker det....

Intervjuaren: Men om jag säger att lära sig, vad är det? Vad tänker du på då?

Katarina: Mm... (paus en stund)... skolan... skolan. Jag vet, skolan. Alla barn måste gå i skolan säger min mamma... jag... alla måste göra läxor i skolan... vet du... har du... dina barn gått i skolan? Min storebror går i skolan... i... i... jag kommer inte ihåg.... Han måste göra läxor hela, hela tiden.

Intervjuaren: Är det någon skillnad på att leka och lära då?

Katarina: Mm...

Intervjuaren: Jaha! Vad är det för skillnad menar du?

Katarina: Vet du... i skolan måste man göra läxor å läsa varje dag... säger min storebror... man får inte leka i skolan... mina bebisar vill inte gå i skolan....

Intervjuaren: Får man inte leka i skolan?

Katarina: Hm... i skolan måste man göra läxan å läsa... hela dagen... Man får inte äta godis i skolan... säger min storebror... alla barn får inte äta godis i skolan....

Intervjuaren: Var får man leka då?

Katarina: På... fö... här... man får bara leka på förskolan... inte i skolan... det säger min storebror.

Intervjuaren: Men lär du dig inget på förskolan?

Katarina: Nee... jag bara leker.

Intervjuaren: Vad lär du dig när du leker?

Katarina: Inget...

Katarina ger klart uttryck för det som de allra flesta förskolebarnen i studien ger uttryck för, nämligen att *lek hör till förskolan och lärande hör till skolan*, vilket även tidigare studier visat (Pramling, Klerfelt & Williams Granelid, 1995; Thorpe et al., 2003/4). På ett sätt så representerar Katarina både barnen i stort och specifikt flickorna. Många flickor menar att de ägnar sin lek åt att vara i dockvrån och docklek i förskolan. Katarina tycks också redan, precis som många andra barn, vara påverkad av sina äldre syskon och ha en idé om att frihet och valfrihet råder i förskolan medan förbud (mot till exempel godisätande) och ett hårt arbete med läxor råder i skolan – en generell bild som många barn redan i förskolan omfattar! Men det finns också barn som ser *mer likheter än skillnader* mellan lek och lärande, som Olle (6.4):

Intervjuaren: Tycker du att det är någon skillnad på när man leker och när man lär sig något då?

Olle: Man kan ju, ... om man leker så lär man sig ofta lite.

Intervjuaren: Ja, det kan man göra, va?

Olle: Jag tycker inte det är så stor skillnad mellan det.

Intervjuaren: Kan du berätta för mig om du har lärt dig någonting när du har lekt någonting, till exempel om du lekt någon lek... om du då lärt dig något?

Olle: Jag har lärt mig när jag spionerar.

Intervjuaren: Ja?

Olle: Lärt mig att titta... utan att någon annan ser....

Hur kan det komma sig att Olle ser mer likheter än skillnader? Vi återkommer till detta när vi diskuterar skolbarns tankar om lek och lärande.

Att lära

Tidigare studier (Pramling, 1983) visar att många barn redan från tre till fyra års ålder har idéer om att de lär sig, främst i termer av att göra något, även om det också finns en grupp förskolebarn som kopplar lärande till att veta något. Några få barn uppfattar att man kan lära sig att förstå något. Antalet barn som ger

uttryck för att de lär sig förstå har ökat i de grupper där man arbetat utvecklingspedagogiskt i förskolan (Pramling, 1988, 1994). Många barn i denna studie knyter dock, som vi redan sagt, lärande till skolan, men också mer specifikt till att lära sig läsa och skriva eller till läxor.

Benny (4.5): Nej, man kan inte lära [här]. Men du, du går i skolan, i skolan lär man pojkarna.

Tore (5.11): Det är typ på skolan man lär sig allting. Man kan läsa ...

Men hur är det då med *lärande i förskolan*? Jo, där menar barn att man kan lära sig nya lekar, måla, alfabetet, sjunga sånger och att använda datorn. På samma sätt som Ingrid Pramling (1983) visade för 25 år sedan knyter barn lärande i förskolan till något de *gör*, en aktivitet. Man kan lära sig i förskolan, menar många barn, om de får en direkt fråga om detta, men oftast i *mindre* omfattning än i skolan.

Intervjuaren: ... Kan man lära sig på förskolan då?

Eliza (5): Ja, lite!

Intervjuaren: Vad är det man lär sig på förskolan då?

Eliza: Lär sig på ”skol-kul”!

Intervjuaren: Vad gör ni på ”skol-kul” då som du har lärt dig?

Eliza: Vi ritar, bokstäver, och gör S och sånt. Vi gör H.

- - -

Intervjuaren: Och hur skulle det kunna gå till? [att lära sig i förskolan]

Katarina: Om man leker skola till exempel.

Barn tycks uppfatta att man kan lära sig en del i förskolan, även om man lär sig mer ”riktiga saker” i skolan. Men det finns också som vi ser ovan en länk i lekande mot att leka att man lär sig. Och som vi ser ovan knyter barnen även lärandet i förskolan till mer skollika situationer och innehåll. Flera barn relaterar lärandet till ett äldre syskon. Joline (5.11) säger:

Ja har en storebror å en storasyster... de får läxa... läxa i skolan som de får lära sig. De måste lära sig läxan säger dom... för pappa blir arg och då får de inte gå ut och leka...

Lärandet, dvs. arbetet med läxorna är viktigast. Dessa måste avslutas innan man kan leka. Lärandet är arbete för många barn! Det finns studier som visar att barn också skiljer på lärande och arbete i skolans kontext (Thorpe et al., 2003/4). Generellt verkar barn relatera arbete till att de ”gör något” som de fått i uppgift av läraren, medan lärande innefattar ett speciellt beteende som karaktäriseras av att de måste ”lyssna till läraren”. För barn i förberedelseklassen framstod aktiviteter vid borden som arbete, något som ytterligare förstärktes hos skolbarnen. För dem framstod det linjära klassrummet som fysisk miljö viktigt i

arbetet. Arbete relaterades sällan till lärande! I denna studie är det också tydligt att barn klart föredrar aktiviteter där de själva kan välja, som lek. Lärande kopplas oftast samman med aktiviteter där de inte själva kan välja (a.a., s. 111).

Skolbarnen i den här studien visar på att lärande för dem är: något lustfyllt, en aktivitet, eller lärande som överskridande mellan lek och lärande (M. Johansson, 2004). Lärande som överskridande innebär att barnen beskriver lärande som att förstå eller hjälpa någon annan att förstå. Den tidsenliga metaforen, "lustfyllt lärande", verkar vara central i skolbarnens perspektiv. Detta är intressant i relation till att många yngre barn har en idé om att lärandet är mödosamt och allvarligt, och att det går före lek, som vi ser ovan i Jolines utsaga. Visserligen kopplar också en del barn leken till lärande, som vi också sett ovan, dvs. om man leker skola eller sådant man gör där så kan man lära sig. Skolan och dess innehåll är helt enkelt centralt i barns sätt att tänka och tala om lärande.

Att leka

Leker gör man för att det är roligt, eller kul, som barn uttrycker det. Men det finns också en dimension av barns delaktighet i barns tankar om lek, något som tidigare framkommit i en studie om barns bestämmande av Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelsson (2001; se även Johansson & Johansson, 2003). Barn i Sheridans och Pramling Samuelssons studie gav uttryck för att läraren bestämmer i allt utom i leken, där alla barn är delaktiga.

Lina (4.9): När man får leka... då får man leka ... när fröknarna säger det. Ibland får man inte leka inne, utan ute... men det är roligt att leka ute för...

Intervjuaren: Varför är det roligt menar du?

Lina: För... för... jag vill bestämma själv... å då ä de roligt att leka ... då när jag kan gunga och bestämma själv.

Intervjuaren: Är det därför man leker?

Lina: När man får... bestämma... själv.

Intervjuaren: Jaha, vad gör man när men leker och vad gör man när man lär då?

Lina: Leka ä roligt, när man får bestämma ... å jag får bestämma själv.

- - -

Intervjuaren: Vad brukar ni leka då?

Ella (4.3): Vad vi vill!

Det är tydligt att många barn upplever att de har *kontroll och möjlighet att göra egna val* när det är lek på förskolan. Valen som framträder är mycket

könssegregerade, även om det finns enstaka exempel på motsatsen.⁷ *Roligt och lustfyllt* är andra begrepp som tonar fram när barn talar om sin lek. Dessa är alla viktiga begrepp i definitioner av lek (se t.ex. Johnson, Christie & Wardle, 2005). Maria Johansson (2004) visar att skolbarnen talar om lek på samma sätt som lärande, som något lustfyllt, som en aktivitet och som något överskridande. Barnen kopplar här ihop lek och lärande, som att man lär sig i lek och att man kan leka i lärandet.

Vad leker barn?

När barn leker finns det alltid ett tankeobjekt i deras medvetande, dvs. tankar är riktade mot något (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). I denna studie framstår en skillnad mellan flickor och pojkars tankeobjekt.

De vanligaste lekarna som pojkar säger att de leker är i huvudsak det som man skulle kunna kalla motoriska aktiviteter, som att: cykla, spela fotboll, bygga i ”kuddrummet”, men också att bygga med småklossar (Duplo – Lego) och leka med bilar, eller liknande.

De vanligaste lekarna som flickor ger uttryck för är att leka i dockvrån, leka affär, ”mamma, pappa, barn” eller pussla och rita.

Det är i huvudsak konkreta aktiviteter av olika slag som framstår för alla barnen. Det finns dock några barn som mer pratar om rollekar som kan relateras till mediafigurers påverkan. Låt oss se på några exempel nedan.

Olle (6.4): Man kan klä ut sig till Halloween!

- - -

Ella (4.3): Björnes Magasin, nej!

Intervjuaren: Vad gör man då när man leker Björnes Magasin?

Ella: Då kommer det, eh... Nemö lkojsf??

Intervjuaren: Vad har man för någonting då?

Ella: Då har man en snigel.

Intervjuaren: Jaha!

Ella: Med trasigt... och en klätterställning.

Intervjuaren: Jaså? Och vad blir det då?

Ella: Man klättrar.

⁷ Genusfrågan kommer att redovisas i en separat publikation (Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, under bedömning).

- - -

Viktor (5): Eh, jag vill flyga med Peter Pan.

Intervjuaren: Du vill flyga med?

Viktor: Peter Pan.

Intervjuaren: Peter Pan! Brukar du flyga med Peter Pan?

Viktor: Nej, jag vill!

Intervjuaren: Du vill det.

Viktor: Men jag kan inte.

Intervjuaren: Jaså. Tror du det är någon som kan det då?

Viktor: Eh, man ska... Man ska..., eh, man ska få lite glitter av Tingeling.

Intervjuaren: Jaså. Man flyger iväg när man får det. Jaså?

Viktor: Man måste lära sig.

Intervjuaren: Jaså? Varför kan Tingeling flyga då?

Viktor: För hon har glitter.

Intervjuaren: Jaha, kan man köpa sånt glitter någonstans då?

Viktor: Eh, hon har vingar.

Intervjuaren: Hon har vingar också. Kan man göra såna där vingar då?

Viktor: Naej, man måste ha vingar.

Intervjuaren: Man kan leka om man har glitter så kan man flyga.

Viktor: Ja.

Intervjuaren: Jaha. Men var får man glitter ifrån då?

Viktor: Från Tingeling måste man ha.

Intervjuaren: Men hur ska vi kunna träffa Tingeling då?

Viktor: Man bara kör ner till Peter Pans hus.

Intervjuaren: Man kör till Peter Pans hus.

Viktor: Ja, han, då Peter Pan bor i ett träd.

Olle nämner endast Halloween utan att utveckla detta. Ella refererar till Björnes Magasin och hur man där måste klättra. Viktor är den som mest utvecklar tankar från berättelsen om Peter Pan. I dialogen lever han sig in i hur det är att vara Peter Pan och det är svårt som intervjuare att veta om han ”skojar” eller om han tror att man kan flyga om man har rätt sorts glitter. Det intressanta är att några av de barn som talar mer konkret om rollekar tycks också gärna låta fantasin flöda iväg i dialogen med läraren. Det fantasifulla de talar om verkar också bidra till att de själva blir kreativa och fantiserar! Det man kan fundera över är vad detta betyder för lärares delaktighet i barns lek – eller brist på delaktighet?

Hur är lek och lärande relaterade?

De yngre barnen kan prata om lek för sig och lärande för sig, men de har svårt att själva göra en jämförelse, vilket är fullt begripligt. Däremot ser bilden annorlunda ut när det gäller skolbarnen (M. Johansson, 2004). Vissa barn talar om skillnaden mellan lek och lärande i form av att lärande ”är mer allvarligt, eller att det är roligare att leka” (a.a., s. 33). Men de talar också om att det är viktigt att lära sig för framtiden. Andra barn säger att det inte är någon skillnad mellan lek och lärande. Dessa barn menar att man kan både leka och lära sig på samma gång. ”Lär man sig när man leker?”, är en fråga som barnen fått. Många yngre barn svarar kategoriskt: ”Nej!”, medan andra gärna refererar till att man lär sig spela spel eller andra aktiviteter. Det finns också exempel på, även om de inte är många, hur barn ger uttryck för att det de lärt sig kan de använda sig av i leken. Vi ser nedan ett exempel på hur räknandet är en viktig del av leken:

Lars (5): Ja, jag kan räkna upp till tolv på engelska.

Intervjuaren: Mm.

Lars: Och räkna till hundra.

Intervjuaren: Kan man göra det när man leker?

Lars: Ja, man kan räkna, för om du, man leker ute... när man har en person som står i mitten.

Intervjuaren: Mm.

Lars: Då ... när hon sitter i mitten.

Intervjuaren: Ja.

Lars: Då räknar hon ner tio till noll.

Intervjuaren: Ja?

Lars: När man är på noll så sprängs det.

Lars talar här om en lek där man räknar baklänges och när räknetalen är slut så händer något. Det är intressant att notera att det är just räknandet som framstår för barnen som brukbart i leken – ett samband som lärare inte tycks lägga märke till, dvs. att matematik är meningsfullt för barn i deras egen kultur och vardag (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2004). Låt oss också se på Frida (7) när hon talar om nyttan av matte i leken, men också hur skriftspråkande blir en del av vardagen.

Frida: Ja, till exempel... fotbollsspelet, skall jag gå och visa?

Intervjuaren: Ja. (vi reser oss och går fram till fotbollsspelet som står på stativ i ett hörn)

Frida: Okay, nu säger vi då att dom har tre poäng, säger vi att dom andra har. Och så har jag två, och så, då ser man ju här, om man inte vet att det är två då kan man ju räkna såhär. Då tar man en och en [visar på målräkningsringarna på spelet]. Och sen ser man

olika saker sådär... [ser sig omkring i rummet på väggar och bokhyllor] och så kan man räkna dom. Det är ju två såna [pappersboxar med grejer i] och där är två till, då kan man tänka såhär: Där är två såna och där är två till, hur mycket blir det? Två plus två, det blir fyra!

Intervjuaren: Ja precis! Hur kom du på det?

Frida: Ja, jag bara tänker lite. Det är ganska viktigt att läsa. Till exempel här: Kapplastavar, bilar (läser högt på lapparna på plastlådorna med leksaker som står i en hylla). Skall jag läsa alla?

Slutligen, kan man också ana en förskolekultur, där man skall vara vänner och uppföra sig väl, något som Tullgren (2004) visat i sin avhandling tillhör den fria lekens villkor.

Lars (5): Man får inte vara dum.

Lina (4.9): Vi får inte leka på framsidan... inte för någon fröken. De... det... jag leker... det är roligt att leka... om inga barn är dum.

Skolbarnens tankar om lek och lärande är intressant, genom att många barn i M. Johanssons (2004) studie ger uttryck för att tala om lek och lärande på ett likartat sätt. Det betyder att de beskriver såväl lek som lärande som *lustfyllt*, som en *aktivitet* eller som något *överskridande*, att de tangerar varandra eller flyter in i och omvandlas till varandra. Just det överskridande är specifikt för skolbarnen genom att de kopplar ihop lek och lärande. Ebba (8.11) säger: ”Ja, jag vet inte hur jag skall förklara det, om man tycker att något arbete är roligt så kan det vara lek... ja, skrivstil gillar jag väldigt mycket... och då blir det som lek.” Anton (9.3) säger: ”Jag vet inte riktigt... att man förstår bättre... om man har lärt sig en ny lek som man inte förstod när man var mindre, men när man blir större så förstår man den” (a.a., s. 22). Anton relaterar här lärande till en speciell lek som man tidigare kan ha lekt, men plötsligt får den en ny innebörd för honom. Detta ser han som ett exempel på hur lek och lärande kan vara relaterade till varandra.

När skolbarnen får en direkt fråga om *skillnader mellan lek och lärande* så menar en del barn att det är skillnader. Simon (8.11) säger: ”Ja lära är mycket mer allvarligt... lek är inte så allvarligt!” Medan andra barn hävdar att det inte är någon skillnad på lek och lärande. Lisa (8.7) säger: ”För att lära är nästan som att leka... man kan lära sig att leka och man kan lära sig att bygga Kappla-torn, så det hänger nog ihop på något sätt.” Det anmärkningsvärda är att det är betydligt fler barn i den studerade skolgruppen som säger att det inte är någon skillnad än barn som hävdar dess motsats. De allra flesta barnen menar också att de lär sig i lek och att det finns lek i lärandet.

Att lära andra barn

Att lära andra barn är något som (oftast) kopplas samman med att någon är yngre och ännu inte kan, till exempel säga ett ord riktigt, eller vet hur man leker eller gör i olika sammanhang, något som Pia Williams (2001) tidigare visat. Benny (4.5) säger så här om *att lära någon* kamrat att cykla:

Benny: Jag kan sitta... han och han ska sitta bakom mig [på cykeln].

Intervjuaren: Kan du lära kamraten att cykla då?

Benny: Ojaha.

Vad det innebär att lära sig av andra barn har de flesta svårt att ge svar på.

Joline (5.11): Nä, ja ä bäst... ingen kan lära mig något!

Intervjuaren: Varför det, hur menar du?

Joline: Ja kan allt ... ja ä bäst ... ja kan allt!

Men det finns också enstaka barn som säger att de har *lärt sig av andra barn* i betydelsen fått veta, vilket i Pramblings (1983) studie är ett annat sätt att tänka om lärande än att lära sig göra.

Lars (5): Jag har lärt mig en grej från Olle.

Intervjuaren: Jaha?

Lars: Han har lärt mig å vara rädd om naturen.

Intervjuaren: Jaha, det har du lärt dig.

Lars: Man får inte bryta kvistar, man får inte sno ägg... från fågelbord.

En skillnad mellan lek och lärande som blir tydlig i samtalen med barnen är att de föreställer sig att lärande sker på specifika platser, som i skolan eller i skolliknande situationer i förskolan. Man skall *lära sig* något, dvs. man skall bli förmögen att göra något själv eller med hjälp av någon annan som kan (Pramling, 1983). Skolbarnen menar att i leken lär de sig specifikt: regler och färdigheter (M. Johansson, 2004).

När barn däremot talar om leken så kan detta hos en minoritet av barnen framstå som en enskild individuell verksamhet, men hos det stora flertalet framträder kamraterna i barns beskrivningar av leken.

Hans (5.10): Idag har jag lekt med min bästa kompis... på gården. Vi har ... byggde en jättestor... ”yong” ... ”yong” [gör ljud med munnen] väg... slingväg... i sandlådan.

- - -

Intervjuaren: Kan du berätta vad du brukar leka för något?

Ella (4.3): Eh... Ester, Anne är mina kompisar. Jag har Tomas, jag har Sigge... Tomas, Sigge och jag har, jag har Ester, jag har Tage och jag har Carlos... jag har Ester och dom som är där ute.

Att barns kamratskap betyder oerhört mycket i förskolan har flera vittnat om. Barn vill gå till förskolan och skolan just för att det är där *kamraterna* finns och redan mycket små barn visar stort intresse för andra barn. Att vara med sina kompisar innebär för de flesta barn att vara med och bestämma. Barns liv med kamrater är socialt, men annorlunda än att vara med vuxna (Corsaro, 2003). Även Piaget (1973), på sin tid, noterade att kommunikationen barn emellan såg annorlunda ut än mellan vuxna och barn.

Diskussion

Den ålderstrend som visar sig i datamaterialet tyder på att barnen har ganska svårt för att tala om lek och lärande, även om de gör det på sitt sätt. Mycket av det de gör i vardagen tas för givet, något de inte funderar så mycket över. Att leka i förskolan är roligt och det är gott nog för de yngsta barnen. Och även om de kan räkna upp en del saker som de lär sig så är det allra vanligaste att de skjuter lärandet på framtiden och till skolan – speciellt när det handlar om sådant som man vet att man skall lära sig i skolan, som att läsa, skriva och räkna. Men om vi sedan ser på skolbarnen så ser ju deras perspektiv annorlunda ut, även om en del barn också där skiljer mellan lek och lärande. Det vanligaste är i alla fall att de ser kopplingar och likheter mellan lek och lärande. Båda aspekterna har plats i skolans vardag! Huruvida detta är ett utbrett perspektiv för skolbarn eller ej vet vi inget om utifrån vår studie, men de äldre barnen har en annan erfarenhet än förskolebarnen och kan därmed också jämföra på ett annat sätt. Studien är också genomförd i en klass där fritidshem och skola är integrerad till en helhet, vilket säkert också bidragit till barnens sätt att tala om lek och lärande i skolan (M. Johansson, 2004). Som vi har sett i analysen av de olika verksamheterna⁸ är dessa barn involverade i en verksamhet där lärarna arbetar med att integrera lek och lärande och där vi funnit en explicit kreativ miljö. Lokalerna är också integrerade, och det som är skola på förmiddagen är fritidsverksamhet på eftermiddagen, vilket torde ge barnen en mer holistisk bild av lek och lärande.

Det hävdas ju ibland att barn går till skolan i första hand för att få träffa kamrater och antagligen skulle även förskolebarn ange samma skäl för att vilja gå till förskolan. Kamraterna betyder oerhört mycket för barn, även för små barn, vilket tydligt framkommer när barn pratar om sina aktiviteter i förskolan. Kamraterna förekommer mycket ofta i deras berättande om sin vardag (Pramling Samuelsson, 2004).

⁸ Se kapitel 8, avsnitt Röda stugan.

I lek upplever många barn att de har kontroll och det är just en av huvudpoängerna som Corsaro (2003) lyfter fram när han analyserar barns egen kultur. Han säger: "Kids want to gain control of their lives and share that sense of control with each other" (a.a., s. ix). Att både ha kontroll och dela denna med andra blir synligt just när barn pratar om sin lek. Barn vill vara bra på att vara barn, säger Corsaro, och detta visar sig i synnerhet i deras sociala agerande. Vänskap mellan barn är situerad, och som annat socialt kunnande utvecklas den från socialt agerande. Barn visar glädje och tillfredsställelse med att få vara med sina kamrater och agera utifrån rymliga valmöjligheter i förskolan. Samma sätt att uttrycka sig om verksamheten i skolan träffar vi på hos de äldre barnen – kanske för att de just har den valmöjlighet och kontroll som de kan dela med sina kamrater i skolans vardag.

Barns erfarenhet och sätt att erfara både frågan från intervjuaren och fenomenen lek och lärande speglar sig i deras sätt att tala om det. Lek talas det mycket om i förskolan. "Nu får ni gå och leka", säger man ofta, men sällan "nu skall vi lära oss!" Istället säger man: "Nu skall vi ha samling, läsa en bok" eller liknande. Man talar helt enkelt inte om förskolan som en arena för lärande, även om den är det. På motsvarande sätt kan man tänka sig att skolan talar om lärande, medan leken oftast förpassas till rasterna (Skolverket, 2003). I den skola som ingår i denna studie är dock fritidshem och skola väl integrerade och den faktiska leken har en framträdande roll. Detta kan vara en anledning till att skolbarnen i så stor utsträckning kopplar samman lek och lärande omkring det de lär sig, dvs. till det lärandeobjekt som är i fokus.

Begreppen lust, självkontroll och valmöjligheter är dock centrala i såväl lek som lärande (Johnson, Christie & Wardle, 2005). Det barn lär sig "här och nu" i förskolan eller skolan verkar vara lustfyllt för dem, medan det som barnen skall lära sig i framtiden (om man är förskolebarn) har en dimension av att vara mödosamt och nödvändigt – en föreställning som barnen utvecklat utan att ha någon egentlig egen erfarenhet av att lära i skolan.

KAPITEL 5

SAMSPEL FÖR LEK OCH LÄRANDE

Det här kapitlet ägnas i första hand åt de samspel som lärarna medverkar till i arbetet med lek och lärande i vardagen, men även vilka erfarenheter dessa kan ge barnen. Den hermeneutiskt influerade analysen (Ödman, 1992; se även Johansson, 1999) syftar till att försöka förstå lärares och barns intentioner och förhållningssätt till de aktuella fenomenen lek och lärande. Dels handlar det om att försöka förstå meningsskapande på barns och lärares villkor och dels att tolka detta meningsskapande mot bakgrund av processer, innehåll och de möjliga erfarenheter som kunnat urskiljas i samspelet.

De frågor som behandlas är:

- Hur tematiseras lek och lärande i den pedagogiska verksamheten?
- Vilka intentioner uttrycker lärare och vilka samspel för lek och lärande medverkar de till?
- Hur förhåller lärare sig till barns meningsskapande när det gäller lek och lärande?
- Vilket utrymme ges för aspekter såsom kreativitet, fantasi respektive kontroll och positioner i samspelet, och av vem och på vems villkor tar dessa erfarenheter gestalt?

Utgångspunkten för analysen har varit att granska *processerna* i samspelet, liksom samspelets innehåll, form och de erfarenheter som kan möjliggöras och slutligen den *interaktion* som kan tänkas äga rum mellan lek och lärande. Vidare diskuteras det *lärande* som lärare tycks sträva efter och det lärande som förefaller möjligt i samspelet. Vi har särskilt prövat de möjligheter till kreativitet och fantasi som medges, men även vem som utövar kontroll över samspelet och de positioner som möjliggörs och uttrycks. Nedan ges en kort återkoppling till dessa erfarenheter och de särskilda frågor som har ställts då de gäller erfarenheter som kreativitet, fantasi, kontroll och positioner.

Kreativitet och fantasi

Gemensamt för kreativitet och fantasi är att de handlar om överskridanden, de möjligheter att mentalt förflytta sig, upptäcka nya och andra saker och finna nya vägar, som erbjuds och skapas mellan subjekt i en specifik situation. Vi förstår här kreativitet som de möjligheter att kombinera, pröva alternativa och nya lösningar som skapas, uttrycks och förhandlas i samspelen. Det reser frågor som:

- Hur bundna är samspelen till aktivitetens form och struktur?
- Finns det utrymme för kreativitet, olika och nya lösningar?
- Vem ger, ges och tar initiativ till lösningar, förslag i leken eller lärandet?

Fantasi handlar om de möjligheter för subjekten att förflytta sig mentalt utanför, bortom den aktuella leken/lärandeaktiviteten som ges och tas i samspelen. Det handlar om olika uttryck av ”som om” i lek och lärande; i vilken grad som uttryck eller gestaltningar möjliggör för barn och lärare att överskrida det givna, att visualisera något som inte är synligt, skapa metaforer, symboler och bilder. Det blir då intressant för oss att studera processer av karaktären ”som om” i samspelen:

- På vad sätt och av vem drivs, utvecklas och förhandlas dimensioner som fantasi, ”som om” i samspelen?
- Hur agerar barn, och hur förhåller sig lärare till barnens överskridande av här och nu?

Kontroll, positioner och makt

Vi antar att möten mellan människor, den intersubjektiva dimensionen, är essentiell för barns och vuxnas meningsskapande i lek och lärande (Johansson, 2001). Mänskliga samspel inkluderar makt, hierarkier och positioneringar och dessa erfarenheter är både viktiga och ofrånkomliga i såväl lek som lärande (Sutton-Smith, 1997). Vi granskar således de möjligheter till kontroll och positioner som samspelen bidrar till:

- Vilka positioner ges barn av lärare och vilka positioner tar lärare och barn i samspelen?
- Vidare studeras hur förhandlig om meningsskapande sker: vem har kontroll och vilket innehåll kommer till stånd och på vems initiativ.

Vi skall nu närmare beskriva de ”teman” som framstår i samspelet som resultat av denna analys.

Samspel – figur och grund i lärares intentioner

Analysen visar att samspelet och den interaktion med barnen som lärare driver är beroende av lärarnas intentioner *och* huruvida lek eller lärande är i förgrunden alternativt i bakgrunden för lärarnas meningsskapande. Samspelet är dessutom relaterade till lärares öppenhet för – respektive bundenhet till – lekens och lärandets form, innehåll och de erfarenheter av kreativitet, fantasi och kontroll som möjliggörs. I de fall då lärandets form och innehåll är i förgrunden för lärarna, förefaller de lekfulla inslagen vara underordnade lärande. Leken fungerar då ofta instrumentellt, som en metod för lärande och ger begränsat utrymme för de specifika erfarenheter vi har granskat. Då lekens form och innehåll bildar figur för lärarna blir lärande ofta underordnat, och sker mot bakgrund av leken. Situationer som startar med ett fokus på antingen lekens eller lärandets former kan emellertid förändras och öppna upp för en interaktion mellan lek och lärande. Slutligen, i de situationer där både lek och lärande är framträdande för lärare kan de ges likvärdiga villkor och omväxlande berika varandra. Villkoren för dessa förändringar och då möten mellan lek och lärande sker tycks ha att göra med i vilket avseende som barns intentioner visar sig för lärarna, men även deras öppenhet för kreativitet, fantasi och barns kontroll.

De samspel som framkommit vid analysen beskrivs under följande teman:

- Explorativa samspel
- Berättande samspel
- Formbundna samspel

Explorativa samspel karaktäriseras av öppenhet och undersökande och en dynamik mellan lek och lärande tycks möjlig. *Berättande samspel* kan beskrivas som explicitgörande av världar, sammanhang där gemensamma berättelser uppmuntras och gestaltas. I båda dessa samspel ges barn möjligheter till kreativitet, fantasi och kontroll. I de interaktioner som vi har benämnt *formbundna samspel* är lärares intentioner och uppgiften i förgrunden och barns möjlighet till överskridanden, kreativitet och kontroll underordnas. I följande avsnitt exemplifieras de olika samspelet följt av tolkningar och resonemang som tar fasta på barns och lärares meningsskapande och positioner liksom lekens och lärandets innehåll, form och erfarenhetsdimensioner.

Nedan presenteras dessa samspel. Inledningsvis introduceras samspelet, därpå följer en detaljerad observation och en kort analys. Sedan analyseras interaktionen under två olika rubriker, *Lekens och lärandets innehåll, form och erfarenheter* samt *Meningsskapande och positioner*.

Explorativa samspel

Karaktäristiskt för explorativa samspel är att de medger barn kontroll, upptäckter och överskridanden som kan föra bortom här och nu. Lärarnas intentioner är då att skapa samspel som möjliggör möten mellan lek och lärande. Figur för lärare är både lek och lärande. Barnen ges möjlighet till initiativ och lärarna följer, stödjer och utmanar dessa. Men lärarna ger även uttryck för en målinriktad strategi. De riktar sig inte bara mot barns intentioner och meningsskapande, utan driver såväl lek som lärande. Detta kommer till uttryck i aktiviteter där lärare skapar en öppen interaktiv kontext för leken och lärandet. Begreppet kontext pekar här på en helhet, som innefattar miljö, material, uppgift och deltagarnas meningsskapande. Lärarna arrangerar situationer som öppnar upp för olika lösningar och strategier där barnen har möjlighet att själva bidra. På så sätt ges utrymme för lek och lärande både som form och innehåll, och för erfarenheter som kreativitet, fantasi och kontroll. Basen är en öppen kontext, ett sammanhang i tid och rum inom vilket barnen kan skapa och utveckla lek och lärande på egna villkor, men också i samspel med lärarna. Denna kontext nyttjar, stödjer interaktion mellan lek och lärande och medger en helhet i meningsskapande. Två exempel illustrerar här de explorativa samspelet: *Skogsdungen* och *Knapparna*.

Skogsdungen

I följande exempel skapas sammanhang och helhet genom att man kontinuerligt besöker ett skogsområde. Barnen som är i åldrarna åtta till tio år, har under några veckor byggt två kojor. Flickorna och pojkarna har gjort var sin koja i lite olika stil. Man använder sig av autentiska verktyg och facklitteratur:

Lärarna samlar barnen utanför flickornas koja. Barnen och de vuxna diskuterar först att när de kom förra veckan var flickornas koja förstörd. Man tror att några killar i klassen hade gjort det, men ingen har givit sig tillkänna. En flicka berättar att de tror att pojkarna var avundsjuka på deras koja för att de tyckte den var finare. Marita, läraren, säger att hon blev väldigt glad när de kom hit idag och kojans stod orörd sedan återuppbyggnaden. Hon undrar sedan om det kan vara ett bra förslag att de jobbar tillsammans på kojorna, flickor och pojkar ihop istället för att ha en var. Barnen accepterar det, många uttrycker att det är ett bra förslag.

Marita går igenom de verktyg som barnen kan använda, små sågar och knivar. Hon säger att de vuxna måste vara med när barnen använder kniven. Barnen står i en klunga framför henne, iakttar och lyssnar. De har olika förslag och idéer om kojbyggena. Lärarna samtalar om barnens förslag och ber dem om kommentarer. När genomgången är klar har man bestämt att barnen får äta sin matsäck när de vill. Några barn börjar äta direkt, andra springer iväg till kojorna och andra lekställen.

Anne-Maj, en annan lärare, står vid en stubbe med burkar, lappar och växt- och djurbok. Några pojkar har börjat leta insekter. Anders och Kalle har hittat en skalbagge och diskuterar med Anne-Maj vad det kan vara för sort. De slår i boken. Pojkarna är ivriga och Anne-Maj uppmuntrar deras intresse. De letar i boken, det hörs upphetsade rop när de hittar bilder som de tycker stämmer.

Flickorna har börjat fika i kojan. Några pojkar kommer dit och sätter sig med sin matsäck. Stämningen är uppsluppen. Julia, en av flickorna sitter för sig själv och äter sin matsäck. Hon verkar nöjd med det. Några pojkar har krupit in i sin koja. De äter matsäcken därinne. De skrattar och stöjar. Anida och Lina dekorerar kojtaget med buketter som de har bundit ihop av olika blad. Agneta är med och samlar grönt. Seram hoppar fram och vinkar framför kameran, ser glad ut. Sofia är lite längre ner i gläntan och ordnar med något vid en stubbe. ”Jag gör ett fågelbord!”, förklarar hon ivrigt. ”Jag gör ett experiment, jag lägger olika sorts mat här och så ska jag se nästa gång vi kommer hit vilken mat fåglarna har ätit upp och vilken dom lämnat.”

Martin pratar med Anne-Maj. Han vill ha en kniv till att skära av en gren, han håller på att jobba på kojan. Läraren säger att han måste ta det försiktigt. ”Jaa, jag vet!”, svarar han lite otåligt. Vincent, Anders, Olle och Adrian samlar pinnar och grenar vid bäcken, de håller på att bygga en bro. De hoppar fram och tillbaka över bäcken med en gren som stöd. De skrattar åt varann, är glada och uppspelta. Anders skrattar åt en av pojkarna som har svårare att röra sig. Stina har hittat en ”mördarsnigel”, men vill inte ta den i sin samlarburk. Jesper, Pernilla och två flickor sågar på en stock till kojan. Någon har hittat en stubbe som ser ut som en liten smal stol. Frans provsitter den. Martin går förbi och ”råkar” välta den. ”Djävla idiot!”, säger Frans förargat. Lärarna ber Frans använda bättre ord. /.../ Martin vill nu göra en sopkvast till kojan och får hjälp av Anne-Maj att mäta och planera hur den ska se ut.

Lite senare upptäcker barnen en mus och det blir livligt i gläntan.

/.../ Uppståndelsen är stor. Lärarna uppmanar barnen flera gånger att lugna ner sig och lyssna. Till slut blir det tyst och Marita kan göra sig hörd. ”Djur”, säger hon, ”det är något som jag vet mycket om. Och jag vet att musmamman är jätterädd nu. Hon har säkert ungar i närheten som hon var på väg till, och så hände detta.” Samtalet utvecklas till en diskussion om vad man skall göra med musen, och hur det kan kännas att vara en liten rädd mus.⁹

Barnen leker i smågrupper spridda över hela gläntan. Samtidigt som leken är intensiv och livlig är stämningen som helhet lugn. Samspelet mellan barn och vuxna uttrycker förtroende och ömsesidighet. Lust, skapande och en

⁹ Se kapitel 8, avsnitt Röda stugan.

undersökande attityd genomsyrar interaktionen. Samspelet öppnar för ett möte mellan lek och lärande.

Lekens och lärandets innehåll, form och erfarenheter

I samspelet tematiseras både lek och lärande. Lek, skapande och undersökande är i centrum, barnen bygger och planerar olika konstruktioner. Lärarna bidrar till en grundstruktur med redskap som kan stödja och utmana barnens skapelser. De ger riktlinjer för hur redskapen kan användas, barnen är sedan fria att själva skapa. Lärarnas strategier är att stödja barnens lek och experimenterande, men också att bidra med kunskap, då med utgångspunkt från barnens egna frågor. Lärande handlar i den här situationen om färdigheter, fakta, relationer (till exempel samspel mellan människa och natur) och problemlösning och sker främst i lekens form. Man undersöker naturen och försöker att lösa de problem som uppstår. Centralt är att barnen ges kontroll och möjligheter till egna val och meningsskapande och att samspelet tycks utmana deras fantasi och kreativitet. Det finns en kontinuitet över tid. Barnen kan på så sätt arbeta vidare på sina projekt. Avsikten är att ta tillvara ”barns naturliga lärande” i leken, som lärarna säger i intervjun.

Exemplet visar olika inslag av lek och lärandemoment. Leken kräver ett visst mått av lärande på samma gång som den ger visst utrymme för överskridande och nyskapande. Barnen ”tvingas” utveckla färdigheter som att såga, snickra och konstruera. I sina konstruktioner stöter barnen på motstånd och utmanas därmed att försöka lösa problemen. Allteftersom de bygger kojor, uppstår idéer om hur de kan förbättra och utsmycka sina projekt. Barnen tycks vana att också undersöka naturen, leta efter småkryp och växter och ta reda på mer om dessa. Genusaspekter blir synliga i leken, då man bygger pojk- och flickkojor.

Det finns även återkommande spänningsmoment som höjer intensiteten avsevärt. Redskapen är farliga, man leker med det farliga, hoppar över en bäck, oväntade saker händer, till exempel djur som hittas, kojor har rivits ner. Kreativa inslag kommer från barnen, så som att göra nya redskap och smycka, samtidigt som en struktur finns som ett stöd för friheten och kreativiteten. Lek och lärande relateras till olika kroppsliga dimensioner där fysiska och mentala processer utmanas i en helhet. Lärarna uppmuntrar barnens kreativitet på olika sätt, genom att ta upp barnens förslag till gemensam diskussion eller att samtala med barnen i olika grupperingar. Det finns en kontinuitet i tid och rum och lärande och förändring kan speglas mot det som skett tidigare i gläntan, det som sker nu och det som kan komma att ske.

Meningsskapande och positioner

Lärarnas meningsskapande riktar sig mot det barnen företar sig, och det rör sig både om lek och lärande. Barnen blir försatta i en position där de själva kontrollerar, skapar och driver projekten och leken framåt. De ges såväl explicit som implicit en kompetens att vara kreativa och bidra till leken, till gemensamma samtal och till vad man ska göra. Lärarna uppmuntrar barnen att själva söka kunskap om sina fynd, till exempel i böcker som man har med sig. De bidrar med att ge förutsättningar, svara på barnens initiativ, men också att erbjuda sina kunskaper, till exempel vad man behöver för att bygga, hur man hanterar redskap, om djur som barnen hittar. Lärarna finns till hands, hjälper till om barnen behöver assistans med något eller vill fråga. Strategierna är att ta upp händelser som barnen är delaktiga i, exempelvis upptäckten av en mus. Man samlar barnen, diskuterar, ställer frågor och överlämnar ibland avgörande till barnen.

Knapparna

I vissa samspel pendlar lärarens fokus mellan att åstadkomma lärande, fullfölja intentionerna med uppgiften och barnens lekfulla meningsskapande. Lärarna kan till exempel ge barnen "lär-uppgifter" som uppmanar dem till eget upptäckande. Strukturen för spelet är interaktiv och lämnar till stor del öppet för barns meningsskapande. Olika moment ingår som uppmuntrar olika lösningar och olika sorters lärande. Man arbetar med inspirerande och interaktivt material som inte explicit styr barnen åt ett specifikt håll.

Det är dags för samling och läraren tar fram knappar i olika färger, former och storlekar. Hennes introduktion av uppgiften är öppen och ger möjlighet för barnens olika tolkningar. Till skillnad från situationen ovan är uppgiften här avgränsad i tid och rum och medger inte på samma sätt kontinuitet utöver den aktuella situationen. Den värld som barn eller lärare skapar upphör i och med att aktiviteten avslutas:

"Jag tänkte att vi skulle titta på lite knappar också", säger Lena. Hon plockar fram en plastburk med knappar och brickor till barnen: Johanna (5.6), Ester (4.11), Viktor (5.5) och Dimitro (4.6). De pratar om att Alicia inte kom idag. "Hon gick på toan", säger någon. Viktor fortsätter: "Ettan förlora, tvåan vann, trean gick på toan, fyran försvann, femman brann, åttan på pottan, sexan på fyran, ettan till Nora, tvåan, trean tappa byxorna och fyran försvann, sexan fick läxan, tian fick nian." Barnen upprepar ramsan ibland ensamma, ibland efter varandra. Barnen fortsätter en stund med siffror och rimmar. "Trean tappa byxorna!" "Jag vill inte tappa byxorna!", skojar Viktor. Alla skrattar.

Nu för läraren in ett lärandemoment, barnen skall räkna:

”Nu tänkte jag att ni skulle få knappar så kan ni räkna med dom”, börjar Lena. Hon delar ut papper och brickor. ”Får man ta vilken färg man vill?”, frågar Johanna. Lena fortsätter: ”Om ni får åtta knappar av mig så skall vi se, eller om ni får fem, så skall vi se. Ni får fem knappar av mig till att börja med. Dimitro du får fem stora. Du får fem små, Viktor. Så kan ni rita dom knapparna.” ”Jag fick fem smååå”, säger Viktor. ”Jag vill ha rosa”, säger Johanna. ”Jag vill ha lila”, säger Ester. ”Det var nog inte så lätt”, säger Lena.

”Kan vi rita dem nu?”, frågar Dimitro. Han lägger knapparna på pappret och ritar runt varje knapp. Viktor ritar en rektangel. Johanna ritar hela pappret fullt av knappar. ”Hur många har du ritat Dimitro?”, frågar Lena. Han räknar: ”En, två, tre, fyra, fem, sex, sju, tio”, säger han. ”Johanna, om du får fyra små gröna, hur många har du då?” ”Nio!”, svarar Johanna. ”Viktor, vad har du gjort?”, undrar Lena. ”En bana så de kan krocka. Hur skriver man mål?”, fortsätter Dimitro. ”M Å L”, bokstaverar Lena, och Dimitro skriver. Dimitro visar att han har gjort en gubbe med många armar. ”Hur många?”, undrar Lena. Han börjar räkna: ”Fyra, fem, sex, sju, åtta, åtta var det!” ”Viktor, hur många knappar hade du från början?” ”Fem”, svarar Viktor. ”Om du får fyra till, hur många har du då?”, frågar Lena. Viktor räknar koncentrerat och säger: ”Kanske tio”. Han räknar igen och får det till nio. Han staplar knapparna på varandra. Viktor: ”Jag är inte klar! Står det mål där?” ”Jag har gjort många pengar, en skatt!”, säger Dimitro.

Nu förhöjer läraren spänningen och inför ett nytt moment, hon håller ut alla knapparna på en bricka:

”Ohhh”, utropar barnen när knapparna ramlar i boxen. De häver sig över brickan och börjar ivrigt plocka bland knapparna. ”Ni får ta och välja en sort”, säger Lena. ”Titta pengar!” ”Jag tar olika”, säger någon. Barnen plockar av knapparna och pratar ivrigt. Lena säger: ”Jag skall ta alla som är vita.” ”Jag skall ta alla som är bruna”, säger Johanna. Ester lägger knappar på rad. Viktor samlar en färg, som Johanna, och Dimitro tar alla möjliga färger. ”Undrar vilka det är flest av”, frågar Lena. ”Kolla här på denna!”, säger någon. ”Jag samlar på de finaste”, säger Johanna. ”Är det något speciellt med dina Viktor?” ”Jag samlar på de finaste”, upprepar Johanna.

Ibland hittar barnen en färg som någon annan samlar på och ger till kamraten. ”Titta gult!”, säger Dimitro. Viktor tittar. Han visar en annan knapp. Dimitro frågar om han kan få den, men det får han inte. Ester samlar vita knappar till Lena och säger: ”Nu är alla vita slut!” ”Hur många hål har knapparna då?”, frågar Lena. ”Två!” ”Fyra!” Dimitro tar en knapp från Viktor som blir arg ”Jag hade den först!”, säger Viktor och tar Dimitros hand för att få tag på knappen. ”Vi kan se om vi hittar en till”, inflikar Lena och fortsätter: ”Vet ni, jag tror att jag har hittat den minsta. Titta, en bebisknapp.” ”Jag också”, instämmer Viktor. ”Vilken har minst hål då?”, frågar Lena. Hon säger plötsligt till Johanna: ”Oj vad du har lagt dem fint på rad!” ”Det ser ut som godis”, säger Dimitro och fortsätter: ”Kolla så många jag har!” ”Vet ni, jag tror att vi skall avsluta detta nu”, säger Lena. ”Nej”, ropar flera barn. /.../

Barnen samlar, räknar, sorterar knappar efter färger, de ritar och bygger en bana av knapparna. De fångslas av de olika vackra knapparna, rimmar och leker med knapparna. Läraren ger barnen problem att lösa, men barnen tycks främst fångade av att beundra, sortera och leka med knapparna.

Lekens och lärandets innehåll, form och erfarenheter

Samspelet handlar om att samla, sortera och räkna och dessutom om att fundera över och jämföra relationer och strukturer. Läraren driver en idé att barnen skall räkna knapparna. Hon delar ut ett antal knappar till barnen och ställer frågor till dem om hur många de har. Samtidigt betonar hon inte några korrekta svar. Då barnen samlar och sorterar knapparna samtalar hon med dem om deras olika strategier. Moment som har att göra med etik finns med, det handlar om rättigheter till knapparna och att hjälpa varandra att samla knappar. Barnen prövar, jämför knappar, färger samt stora och små hål. Man tittar på andra egenheter som rör estetetik, knapparnas form, färg, om de är vackra knappar och liknande. Man gör jämförelser utöver situationen, knapparna liknas vid godis. Läraren riktar sig mot barns lärande, men uppmärksammar och följer även barnens intentioner. Det blir möjligt för barnen att införa lek och dimensioner av ”som om”.

I samspelet uttrycks spänning, lust och inspiration. Barnen är ivriga, fångade av materialet och skapar själva vägar att arbeta och leka med det. Barnen för in flera lekmoment, till exempel när de skall rita, berättar ett barn att hon ritat en skatt, någon har gjort en bana. Barnen ges möjlighet att ha kontroll och att skapa mål för samspelet. Läraren möter barnens lekfulla förslag. Uppgiftens form syftar till lärande, men inspirerar barnen till lek och en dynamik skapas mellan lek och lärande både till form, innehåll och erfarenheter.

Meningsskapande och positioner

Barnen tar sig och ges frihet, de inspireras starkt att ha kontroll över och överskrida situationen och de stöds i detta av läraren. Barnen finner själva på olika sätt att samla och sortera knappar. De får en position där deras lek och arbete med knappar underförstått baseras på deras kompetens, spontanitet och frihet att agera. Läraren för också in moment som hon vill att barnen skall genomföra, till exempel säger hon: ”Jag hade tänkt att vi skulle räkna”, och ”Man kan samla på en färg.” Hon explicitgör sin intention att barnen skall syssla med lärande, men är samtidigt öppen för barnens meningsskapande. Läraren tar en medupptäckande position, samtidigt som hon försiktigt driver aktiviteten efter sina intentioner. Hon tycks öppen inför vad som kan ske i aktiviteten och de idéer som hon har presenteras snarare som förslag till barnen, än som explicita instruktioner.

Berättande samspel

Då lärare skapar berättande samspel, bygger de meningsbärande världar tillsammans med barnen. Helheter är centrum för dessa. Sammanhanget i och runt berättelsen är centralt. Berättelserna kan byggas runt en miljö, ofta autentisk, eller runt en spontant uppkommen lek. Figur för lärarna är den lekfulla berättelsen/miljön, men också lärande. Lärarna kan själva initiera en berättelse eller ta fasta på barns lekberättelser och bidra till att utvidga dessa. De vuxna riktar sig mot innehållet i barnens lek som även relateras till barns livsvärld, men kan också bidra genom att föra in den "riktiga världen" i leken, ställa frågor alternativt vara en hängiven medresenär i berättelsen. Relationen mellan "på låtsas" och "på riktigt" är tydlig, men drivs i berättandet till stor del av barnen. Berättandets samspel illustreras med två exempel: *Bondgården* och *Läkarmottagningen*.

Bondgården

Här deltar läraren med barnen i en vardaglig och spontant uppkommen lek. Läraren initierar leken och skapar tillsammans med barnen en berättelse i leken. Utgångspunkten är redskapen, djuren i bondgården som är centrum i berättelsen.

Karin, läraren, sitter på golvet med Julia (2.0). Ur en trälåda lyfter Karin upp olika djur. "Vad är det för något? Är det en hund?", frågar Karin. Julia svarar inte. Viktor (5.3) kommer och säger "Det är Artur" [en gris]. "Det är Artur, ja", bekräftar Karin. "Det är min gris", säger hon till Julia. "Han ser ut som min gris!" upprepar Karin och gör ett grymt ljud. Dimitro (4.4) och Roberto (2.9) kommer fram och Karin frågar: "Vem är det?" Dimitro säger att det är Artur. Pojkarna lägger sig på knä och Karin säger att det ju är hennes gris. Hon tar upp en ko och säger att hon har två sådana här också. "Vad är det?" "En ko som säger mu", säger Dimitro. "Ja!"

Läraren inbjuder barnen till ett tema om djur, djuren benämns och beskrivs och relateras till "verkligheten" av lärare och barn. Gradvis utvidgar läraren kontexten och skapar ett sammanhang, det behövs ett staket så att djuren inte rymmer. Barnen deltar ivrigt:

Karin tar upp två kor och frågar om barnen vet vad korna heter. Dimitro svarar: "De heter Rut och Pärlan." "Skall vi bygga ett litet staket så att de inte rymmer?", frågar Karin. Barnen sätter sig ner och engagerar sig i att bygga en hage till korna. Läraren tar upp ett får och säger att hon har två får och de heter Bullen och Kringlan. Flera skrattar. Karin tar upp en apa och frågar vad det är. Någon svarar och hon fortsätter: "Men en sån har jag inte!" Barnen säger: "Nää!" "Han äter bananer, men han kan få vara med här!", säger Karin. Julia har nu satt sig och säger: "En häst", när Karin håller upp ett djur. De härmar hästläten tillsammans. "Och så har jag faktiskt en liten get också hemma", säger Karin. Hon tar upp en get. "Han säger också bää och han bor hos mina hästar. Han tror att han är en häst!" "Och den har du", säger Dimitro och håller upp ett djur. "Vad är det?", frågar

Karin. "En hare", säger någon, men Karin frågar igen vad det är. "En tupp", ropar Viktor. "En höna tror jag att det är", säger Karin.

Karin arbetar med kontraster och absurditeter, till exempel apan som äter banan, geten som tror att han är en häst. Nu förhöjs spänningen, man måste skynda sig och man måste bygga ett bättre staket för att djuren inte ska försvinna. Djuren kan också vara farliga:

Läraren ger Roberto en träbit och frågar om han inte skall hjälpa henne att bygga staket. "Så att de inte rymmer. Nu får vi skynda oss. Tänk om alla dessa rymmer ut nu! Vi får nog göra det lite större." Barnen hjälps åt att bygga. "Nu får vi skynda oss", upprepar Karin ivrigt och fortsätter: "Det får inte bli några kryphål." Barnen ropar att det är bra och Karin säger att det är bra att de sätter dubbelt staket så att de inte rymmer. Karin placerar en ödla i hagen och säger: "Tänk om han kommer ut. Tror ni att han är farlig?" "Han bits", säger Viktor. "Ja, vi får ha honom här innanför." "Här kom en till!" Barnen ropar i kör. "Wow!" "Kolla!" /.../

Men då de två pojkarna höjer stämningen ytterligare ett steg, dämpar läraren faran:

"Han är död", säger Viktor. "Nej, nej, nej, han klarade sig. Han hoppade. Han fick vara ensam [om ödlan] för han åt upp alla", säger Karin och placerar ödlan i en egen inhägnad. Hon fortsätter: "Vi lärde honom att han fick äta gräs och sådant i stället. När han blev jättehungrig, så fick vi kasta in ett träd." Hon kastar in ett plastträd till ödlan. "Vi låter krokodilen vara inne hos ödlan", säger Karin och placerar djuret i samma inhägnad. Roberto lyfter upp en haj (svårt att höra, flera barn ropar och leker att djuren tar varandra). "Nu kommer en haj", säger Viktor. "Nej, han vill vara i vattnet", säger Karin. Viktor letar i olika lådor och säger: "Finns det ingen som sköter om dom då?" Viktor letar vidare och hittar en figur. "Det var skötaren. Det måste ju finnas någon som håller rätt på dem när dom blir vrångstyriga!" Barnen leker med djuren och Karin säger att: "Nu får de mat!"

Barnen plockar ivrigt med djuren. De är engagerade. Kommunikationen är intensiv, mellan barn och mellan Karin och barnen. Vi kan också lägga märke till att läraren använder sig av metakommunikation, med hjälp av orden "vi låtsas", förflyttar hon sig utanför leken och talar om vad leken skall innehålla:

"Här var mycket vatten." "Var är det?", frågar Karin. Staketet har trillat. "Jag kan", säger Viktor. De lagar staketet tillsammans. "Nu skulle han [skötaren] komma med mat låtsas vi", säger Karin. Roberto pratar om att någon har vassa tänder. Karin: "Har han vassa tänder?" "Här kommer mat, varsågod!" Roberto tar en igelkott. Viktor sträcker sig fram och säger: "Åh, en igelkott, dom tycker jag är söta." Han frågar Karin om hon har igelkottar och hon säger att hon inte har det, men att de säkert bor ute skogen. Roberto lyfter upp en isbjörn och Karin säger att det är en isbjörn och fortsätter: "Den gillar nog att vara i vatten." "Han bits inte", säger Roberto. "Var han snäll? Han får stå där innanför staketet." Karin fortsätter: "Här får dom mat!" Alla djuren kommer och får mat. De småpratar om vad djuren äter och Karin säger: "Då slänger jag in lite småfisk till dom."

Dimitro har en fågel som svävar och Karin letar efter en till som kan flyga med och rädda honom. De pratar om vem som kan flyga. "Krokodilen kan inte flyga", säger

Viktor. ”Nu kommer skötaren här. Våldigt vad han har att göra. Han får fortsätta att ge dem mat. Nu blev det natten så skulle alla sova!” /.../ Edvin (4.4) och Susanna (5.10) kommer och Susanna sätter sig ner tillsammans med de andra barnen. ”Nu smiter han”, säger Roberto. ”Men inte mitt i natten”, säger Karin. ”Nu vaknade skötaren och säger till honom – gå genast in i ditt hus och lägg dig!” Barnen skrattar. ”Då får han bo där”, säger Karin och pekar.

Djuren överskrider det som är tillåtet, de rymmer och då kan det bli farligt:

De leker att djuren jagar varandra. Viktor lyfter upp en del djur i ett annat hus. ”Nu gick dom in i huset, bra!”, säger han. ”Nu var det morgon”, säger Karin. Hon hjälper Viktor med bondgården. ”Och den flög”, säger någon. De börjar att prata om djurparken. ”Alla djuren hade rymt”, säger någon. ”Och det märkte inte skötaren! Då är det farligt ute på stan”, säger Karin. ”Nu kom skötaren och upptäckte det. Nej, nu har alla rymt utom... Hjälp, vart har alla tagit vägen?” Det är mycket djurläten hela tiden. Barnen är aktiva och högljudda. /.../

”Nu kan ni fortsätta lite där, så ska jag bara gå på toaletten”, säger Karin, reser sig och går. De andra barnen reser sig också. Roberto och Viktor sitter kvar och leker ytterligare några minuter. De leker tysta, sida vid sida. (Sekvensen har pågått i närmare 30 minuter.)

I detta samspel är läraren närvarande kroppsligt och mentalt, dramatiserar och deltar i leken med stort engagemang. Hennes fokus är mot att skapa en berättelse, en värld, där det inte bara finns en scen, utan en helhet i tid och rum. Med tonfall, ord och kropp involverar läraren barnen i att utvidga och bygga upp berättelsen. Hon ger explicit uttryck för att nu är det lek på gång. Barnen engageras och tar initiativ som hakar in i berättelsen, men läraren driver, sammanfattar och återkopplar berättelsen till ramen. Berättelsens riktning går ofta mellan lärare och barn, men även, om än i mindre utsträckning, sinsemellan barnen.

Lekens och lärandets innehåll, form och erfarenheter

Formen för leken och lärandet är berättande som till stora delar är öppet för både barns och vuxnas meningsskapande. Lärandet handlar om djuren och djurens liv i berättelsen och barns världar utanför berättelsen. Lärandet handlar också om dimensioner som farlighet och spänning, om jämförelser mellan leken, barns och vuxnas livsvärldar och med ”verkligheten”. Läraren för in moment som går bortom situationen. Hon säger exempelvis: ”Skall vi bygga ett litet staket så att de inte rymmer. Tänk om han kommer ut. Tror ni att han är farlig [om en ödla]”. Hon använder sig av metakommunikation, förflyttar sig mellan på riktigt och på låtsas, skiljer på tempus i kommunikation om leken och då leken sker (jfr. Bateson, 1972; Sawyer, 1997). Läraren använder sig av inkluderande uttryck som *vi*. Det finns en rad spänningsmoment och här är det främst läraren som initierar dessa. Men även barnen driver spänningen i leken. I denna pendling mellan leken och barnens livsvärldar utanför leken ser vi exempel på vad

Hakkarainen (2004) beskriver som narrativt lärande. Narrativt lärande förenar lek och lärande, skriver författaren. Lärande tar form i utrymmet mellan föreställda och ”verkliga” situationer. Kulturellt meningsskapande liksom undersökande av området mellan på låtsas och verkliga livet är enligt Hakkarainen essentiellt (2004; se även Lindquist, 1995).

En central del i samspelet är kommunikation, ett samtal där barnen och läraren deltar, griper in i varandras meningsskapande och tar initiativ till utvidgning av berättelsen, men också att föra tillbaka berättelsen till en ”accepterad” spänningsnivå. Detta tillbakaförande står läraren oftast för. Fantasidimensionen är tydlig, det finns också visst utrymme för kreativa överskridanden och barns kontroll av innehåll och skeende i samspelet. Centrum för berättelsen är på låtsas (som om) men det sker också en pendling mellan ”på riktigt” och ”på låtsas”.

Meningsskapande och positioner

Läraren initierar en stor del av lekberättelsen. Å ena sidan driver hon leken, men också barnen är delaktiga och ges möjlighet att bidra till det gemensamma meningsskapandet. Leken är ivrig och barn och lärare är inspirerade och involverade i att skapa mening. Innehållet i berättelsen knyter till barnens och lärarens erfarenheter av djur såväl innanför som utanför den aktuella berättelsen. Å andra sidan blir barnens bidrag mer eller mindre underordnade lärarens initiativ och avgöranden. Lärarens position är att vara motor för leken, barnen är medskapare, men blir också beroende av lärarens stöd och utvidganden. Det finns ett starkt engagemang hos barn och lärare i att skapa berättelsen, man överskrider här och nu och fantasi ingår som en viktig del. Främst är det läraren som överskrider, men även barnen har visst utrymme för överskridanden.

Kontroll av leken och mål för den innehas av lärare och barn, med en dominans på lärarens kontroll. Vid några tillfällen begränsar läraren barnens förslag genom att relatera till ”verkligheten” och till konventioner, till exempel, hajen vill vara i vattnet, krokodilen som inte får rymma på natten. Men hon ställer också frågor till barnen där de blir skapare av berättelsen. Läraren agerar i berättelsen med utgångspunkt från barnens bidrag, där en utvidgning av leken blir möjlig. Man kan skönja en svår balansgång för läraren mellan att delta och dra sig tillbaka till förmån för barnens meningsskapande. Läraren tar ytterst ansvar för berättelsens gränser. Det är läraren som tar fasta på, förändrar och

utvidgar alternativt förkastar barnens förslag. Då läraren försvinner avtar barnens lek och upphör strax efter.¹⁰

Läkarmottagningen

Nu ska vi möta skol- och fritidshemsbarnen. I en del av lekrummet, har lärare och barn gjort i ordning en läkarmottagning. På golvet invid ena väggen ligger fyra madrasser på rad, emellan dem står stolar med kompresser, förband, plåster och rondskålar. En bänk fungerar som reception och inskrivning, det finns en pärm med register för patienterna, en telefon, papper och pennor. Bredvid, i ett par lagerhyllor, är det laboratorium med glasburkar, flaskor, provrör i ”riktiga” provrörsställningar. Det finns också autentiska plastsprutor, dränageslangar och blodtrycksmanschetter. Barnen är klädda i läkarrockar och har stetoskop runt halsen och pennor i bröstfickorna. Flickorna har ”gammaldags” sjuksköterskemössor.

Tomas (9.7) och Anders (9.5) är läkare idag. Tomas har Jesper som patient och Anders har Seram. Båda ligger på madrasserna med dropp fästade vid armarna och slangar i mungipan. ”Han behöver blod!”, säger Tomas till sjuksköterskan Stina (9.9). Stina ställer en plastflaska med någon vätska i på stolen mellan madrasserna. Linda (9.2) är också sjuksköterska. ”Kan jag få blodet efter dig?”, frågar Tomas. ”Jesper behöver mer blod!” Tomas slänger sig ner på kudden bredvid Jesper och tar fram en burk med tabletter. ”Du ska få medicin”, säger han och stoppar en tablett i munnen på Jesper. Det är vita halstabletter i en ”riktig” medicinburk.

Stina berättar för observatören att flickorna är sjuksköterskor och hjälper ”dom där borta” [hon syftar på Anders och Tomas]. ”Här är receptionen”, förklarar hon. ”Här anmäler man att man har blivit sjuk och så. Det är jag som tar emot och skriver in.” Tomas hämtar en spruta i ett skåp. ”Hur gör man?”, frågar han Stina. Stina visar honom hur han kan dra upp vätska i sprutan. Läraren Anne-Maj kommer och säger att Tomas ska få något att dra upp i sprutan. Hon hämtar ett glas vatten i köket. ”Var det här ni behövde lite material?”, frågar hon när hon kommer tillbaka. ”Ja!”, svarar Tomas. Han tar emot vattenglas och Linda får åter visa honom hur man ska göra. ”Jesper, du kan ju inte ha hjärnsläpp!”, säger Tomas till sin patient och fortsätter: ”För då, då dödar vi dig!” Anders och Seram har pratat om hjärnsläpp hela tiden. Pojkarna skrattar. ”Nu har det här åkt loss också!”, säger Tomas och grejar med Jespers dropp. ”Jesper, du måste ligga ner.” Jesper har rest sig upp på armarna för att se vad Tomas gör. Tomas trycker tillbaka honom ner på kudden lite omilt. ”Aaoo!”, klagar Jesper, men ligger kvar utan att protestera. Bredvid ligger Seram stilla på sin madrass. Anders sitter bredvid honom, ser trött ut. ”Undrar vad som har hänt med den här patienten?”, frågar Marie-Louise. ”Han har hjärnsläpp!”, säger Tomas. Anders vaknar till. ”Och tappat rösten, men rösten har han tillbaka. Hjärtat pumpar inte så bra.” ”Det har hänt en väldigt farlig olycka”, berättar Linda som ordnar

¹⁰ Se för övrigt diskussion i kapitel 7 och 8 rörande lärares dilemma att både driva och samtidigt inte överta leken från barnen.

med sprutor och dropp. Linda, Tomas och Stina diskuterar länge hur mycket blod Jesper ska få. Jesper ligger på madrassen. Han drar i slangar och ser lidande och trött ut. /.../

Nu är Jesper färdigbehandlad. ”Då får du faktiskt gå med det här droppet några gånger”, säger Tomas. ”Du måste ha kvar det.” [Han betonar måste.] Jesper går tyst iväg från mottagningen. Han ser lättad ut. Stämningen är intensiv och uppskruvad mellan Anders, Seram och Tomas. Frans har kommit och han tittar på Anders och Seram som är blöt. ”Jag ska döda honom!”, säger Frans ilsket då Anders skrattar åt Frans. Marita, läraren, bryter in. ”Nu räcker det!”, säger hon bestämt och tar med Anders, Seram och Tomas ut i lekrummet. Lite senare kommer pojkarna tillbaka efter att ha förmanats av Marita att de måste leka lugnare om de skall vara på läkarmottagningen. Pojkarna leker nu lugnare.

I väntrummet sitter läraren Anne-Maj och några barn. ”Vem är det som ropar upp oss?”, undrar hon. ”Nu har jag väntat jättelänge.” Anne-Maj blir uppropad av Stina. ”Olga heter jag”, säger Anne-Maj när hon sätter sig vid receptionen. ”Olga Jansson.” Stina skriver in henne i boken för provtagning och hon får lägga sig på madrassen. Läkaren Tomas kommer. Han vill sätta dropp på henne. ”Oj, ska jag ligga här så länge?”, säger Marie-Louise. ”Är det allvarligt?”, frågar Tomas Linda som kommer med provsvaren. ”Inte så farligt”, svarar Linda och fortsätter: ”Hon behöver nog inte denna medicinen, så sjuk är hon nog inte.” /.../ Tomas, läkaren, är hos Frans, sätter dropp och plåster på honom. Han är engagerad i leken. Nu sitter Anders i receptionen, han ska skriva in Frans, det har de glömt. Han frågar efter namn, adress och personnummer. När Frans säger siffrorna trycker Anders på knapparna på telefonen samtidigt som han skriver.

”Detta är labbet!”, förklarar Stina. Hon grejar med provrör, häller vätska fram och tillbaka mellan glasburkar, drar upp vätska med en liten plastspruta och sprutar in i en annan flaska. ”Jag försöker hitta ett botemedel mot deras sjukdom”, förklarar hon. ”Det är väldigt intressant! Nått hittar jag. Det är verkligen mycket jobb med forskning! Nu har jag hittat ett botemedel mot Jespers och Serams sjukdom.”

Barnen är koncentrerade och involverade i leken. De driver leken och får stöd av lärarna, men utan att lärarna dominerar. Lärarna riktar sig till och följer det meningsinnehåll som barnen uttrycker. Leken är både relaterad till ”på riktigt” och till ”som om”. Lärare och barn tycks överens om meningsinnehållet, förutom då två av pojkarna hamnar i konflikt.

Lekens och lärandets innehåll, form och erfarenheter

Lust, glädje, spänning, allvar och maktspel är dimensioner som blir synliga. Spänning skapas av barnen och det handlar om liv och död (jfr. Löfdahl, 2002). Leken utförs ”på riktigt”, barnen kontrollerar med varandra (med sjuksköterskorna) hur det brukar gå till och att man utför leken korrekt och överskrider på detta sätt den omedelbara situationen.

Å ena sidan utmanar barnen de autentiska rollerna och det som är på riktigt, de sprutar vatten och hotar patienter om att bli dödade. Kontexten rör sig dock hela tiden om läkarmottagningen. Å andra sidan håller barnen fast vid rollerna,

men höjer spänningen i leken, genom att föra in det farliga (implicit hot) och det förbjudna (spruta vatten). Barnen bryter mot det förgivettagna, att man ska bli botad på läkarmottagningen. I stället kan man bli dödad om man har en viss sjukdom (hjärnsläpp) eller inte vill gå med på behandlingen. Pojkarna har skojat om hjärnsläpp tidigare och deras inbördes relationer blir tydliga i leken. Flickorna följer ramarna och de givna rollerna på ett annat sätt än pojkarna. Men också i deras uttryck finns det farliga, det har hänt en allvarlig olycka. Man kan ana sig till hot i den här leksekvensen, patienten tvingas att ta medicin. Läraren Marita griper in och begränsar pojkarna då deras lek går över gränsen för (vad lärarna accepterar vara), lekens ram. Man får inte vara för högljudd eller hota någon.

Materialet och miljön stödjer leken och lärandet, barn och lärare har tillsammans skapat en autentisk miljö, med ett rikt material vilket verkar få inspirerande betydelse för lekskapandet. Scenen i sig ger en viss "faktisk" kunskap om hur det är på riktigt samtidigt som den kräver en viss kunskap om hur det är på riktigt. Lärandet tycks specifikt, målinriktat. Man skapar och leker inom tydliga ramar. Barnen måste veta något om hur det går till i en sådan miljö och man kan tänka sig att de med sina olika kunskaper om denna miljö bidrar till varandras lärande. Vi kan notera barnens språk, de använder termer som kan tolkas som fackuttryck. Samspelet barn emellan, liksom mellan barn och lärare, tar olika vändningar i lekens förlopp. Spänningsmomenten och det som går bortom lekens officiella scen förs in av barnen.

Meningsskapande och positioner

Barnen driver leken och meningsskapandet, samtidigt som rollerna finns "inbyggda" i leken. Redskapen och rummet är autentiska och blir styrande för samspelet. Kreativiteten sker inom scenens ramar, man kan överskrida rollerna, men inom vissa gränser. Barnen tar och ger varandra traditionella roller (flickorna är sjuksköterskor och pojkarna är läkare) och genusaspekter blir därmed synliga. Å ena sidan får och tar flickorna en inflytelserik position som bygger på specifika kunskaper, flickorna vet hur det går till på läkarmottagningen. Å andra sidan är det pojkarna som är läkare, dvs. de tar och ges en roll med högre status, och ger uppgifter till sköterskorna. Men vi kan även lägga märke till att en av flickorna bryter mönstret. Hon forskar om mediciner och intar därmed en betydelsefull roll i scenen om läkarmottagningen. Pojkarna överskrider gränserna för leken, men förs tillbaka av lärarna. Maktspel mellan barnen kan anas.

Scenen inspirerar till varaktig samlek, där lärarna också tar roller. Lärarna är med i leken på barnens villkor, bistår med material (vätska till sprutan) ställer frågor och är med på behandlingen. Lärarna tar dessutom ansvar för att lekens förlopp (i de vuxnas perspektiv) inte går över styr. Lärarens position är att vara medlekare, stödja, men också att begränsa barnens överskridande och hålla fast vid ramarna, då de anser att det behövs.

Formbundna samspel

Ibland tycks lärare i första hand sträva efter att lära barn, ofta rör det sig om formellt eller ”skolinfluerat” lärande. Då formen för ett samspel utgör figur för lärarna blir ofta barns möjligheter till kontroll, upptäckter och överskridanden underordnade de vuxnas intentioner. Den uppgift som barnen förväntas lösa kommer då i förgrunden. Uppgiften kan till strukturen vara lekfull och ge visst utrymme för barn att vara aktiva, men deras intentioner och meningsskapande är ytterst prisgivna lärarens avsikt att aktiviteten skall ägnas åt, och syfta till, lärande. I sin ambition att instruera och lära barn, kan lärare då tvärt emot sina avsikter, bidra till att lek, fantasi, och kreativitet reduceras och inte ges möjlighet att komma till uttryck. Lärare riktar sig istället mot uppgiften och lärandet i denna.

Men vi ser också att lärare kan ha fokus på att genomföra en uppgift som till sin inramning syftar till lärande, men där barnen driver fram vissa lekfulla dimensioner. På så sätt skapas ett temporärt utrymme för kreativitet, och ett visst mått av kontroll från barnens sida. Graden av utrymme för barnens egna överskridanden, hur de driver fantasi och dimensioner av ”som om-karaktär” varierar. Ibland noterar lärarna barnens meningsskapande i förbigående, ibland tycks de mer lyhörda för och ge utrymme åt barnens intentioner. I dessa samspel kan en mer eller mindre varaktig dynamik mellan lek och lärande komma till stånd och där kreativitet, fantasi samt en förflyttning bortom tid och rum kan ske.

Till skillnad från situationer som karaktäriseras av en helhet med ett tematiserat sammanhang, blir nu barns möjlighet att ha kontroll, driva leken eller uppgiften och gå utöver situationen, villkorad lärarens intresse att utföra uppgiften enligt den givna formen. Kontrollen förblir hos läraren. Det ges mindre utrymme för barns meningsskapande även om vi kan se att sådana inslag finns. I följande beskrivs de formbundna samspelet i aktiviteterna *Måla hösten* och *Leda uppvärmningen* respektive *Göra S* och *Alfons och kroppen*, där två

första samspelet temporärt ger utrymme för barns meningsskapande, medan de två senare tvärtom inskränker barns meningsskapande.

Måla hösten

I detta exempel kan vi se att barnens lekfulla överskridanden temporärt accepteras av lärarna. Uppgiften är att måla temat hösten.

Lärarna Lisa och Ulla-Britt och fyra barn, Andreas (3.11), Laila (3.8), Marianne (3.2) och Ahron (3.0) arbetar med att måla med vattenfärger. De har temat "hösten" där tanken är att barnen skall måla med höstens färger. Barnen sitter vid ett fyrkantigt bord. Alla barn har fått minst en färg i en liten plastkopp.

"Åh, vad snyggt", säger Lisa. Hon lutar sig över bordet och berömmar Marianne som just har målat skogen, men tittar samtidigt på de andra barnens teckningar. "Bra, jättefint, det ser ut som träden ute på gården", inflikar Ulla-Britt med entusiasm i rösten. Ulla-Britt sitter bredvid Marianne. Hon vänder sig direkt till flickan då hon talar. Marianne nickar, tittar upp på Ulla-Britt som också nickar. Flickan tittar nöjt på sin teckning. Ahron pekar med sin pensel på Mariannes teckning och ropar: "Jaa." Lisa talar om färgerna orange och gult – att det är vackra färger. Hon tittar ut över bordet. "Vitt papper är det med brun pensel", fortsätter Lisa. Hon skrattar till med orden: "Ja, ja."

Lisa sträcker sig då och då över bordet och kommenterar barnens teckningar. Hon svarar inte direkt de barn som tar kontakt med henne, utan talar mest allmänt och högt. "Skall vi byta färg, vill du ha en färg till, nu byter vi, får jag låna din pensel... så... och du också". Tempot är högt, byte av färger och tilltal till barnen sker snabbt runt bordet.

"Den gröna färgen", påpekar Lisa och räcker över grön färg till Laila som sitter bredvid Ulla-Britt tvärs över bordet. "Jag vill inte ha grön", invänder flickan lite besviket. "Men det blir vackert", menar Lisa och fortsätter "det blir jättesnyggt", men sedan byter hon ut den gröna färgen och ger Laila röd färg. Laila nickar och ser nöjd ut. "Soligt och fint vill vi väl ha så slipper vi regnet", kommenterar Lisa. Ulla-Britt sitter mellan Lisa och Marianne, småpratar, berömmar dem och talar om färger. "Ja, titta vad fint du gör, nu målar du med brunt", kommenterar hon sedan Ahrons målning. Ahron ler. Ulla-Britt sätter sig nu emellan Ahron och Marianne vid bordets gavel. Ahron är glad och ivrig, han målar så att färgen inte bara kommer på hans eget papper, utan på bordet och på de andra barnens teckningar. "Där får du måla också", säger Lisa och sträcker sig över bordet och pekar på en omålad del av Ahrons papper. Ulla-Britt småpratar med Ahron om vad han målar. Lisa fortsätter att tala, men mer ut i luften än direkt till barnen. Hennes röst är vänlig. /.../ "Oh vilka vackra färger, jättegrant, jättefint", utropar Lisa när hon ser Lailas teckning. Laila har målat med grönt, gult och orange med lite brunt: höstens färger som är temats innehåll. Laila ser glad ut när hon får beröm. "Titta, är den färdig", frågar Lisa och lyfter upp Lailas teckning från bordet. Laila nickar.

I fortsättningen av samspelet utvidgar en av pojkarna aktiviteten, han börjar måla sin hand:

”Här är min hand”, utropar Ahron. Han målar hela handen med röd färg och ler. Även Andreas målar sin hand, men med blå färg. Pojkarna gör avtryck med sina händer på de nya papper som ligger framför dem. ”Ja, du kan göra en hand där också. Det har du gjort förut”, säger Lisa då Andreas visar upp sin blåmålade hand. Andreas tittar på Lisa och lägger sedan handen på pappret och trycker till. Sedan tittar han på Ulla-Britt, ler och säger: ”Titta min hand.” Han ser på sin blåmålade hand. ”Jag skall måla min hand igen”, säger Andreas och doppar åter penseln i färgen.

Läraren Ulla-Britt följer med i barnens meningsskapande och för in en sensitiv upplevelse. Hon blir själv delaktig i handmålandet:

”Killas det när man målar så”, undrar Ulla-Britt vänligt. ”Handen”, säger Ahron och visar sin målade hand. Ahron ler. ”Titta där! Du målar i handen”, bekräftar Ulla-Britt leende och ser på hans hand. ”Så, klappa, nu gjorde du ett avtryck på mig.” Hon visar honom avtrycket och trycker sedan tillbaka på Ahrons hand. ”Trycka”, säger Ahron. ”Där”, undrar Ulla-Britt och Ahron bekräftar: ”Ja”, säger han. Ulla-Britt trycker sin hand på Ahrons papper. Han lägger sin hand över Ulla-Britts och trycker till. Han nickar mot Ulla-Britt och pekar på teckningen. Alla barnen målar nu sina händer Lisa står mellan Marianne och Laila. Hon hjälper flickorna att göra handavtryck på var sitt papper. ”Vems hand är det”, frågar Lisa och tittar på Mariannes handavtryck. ”Mitt”, svarar Marianne och ser glatt på sitt avtryck i ljusgrön färg. Laila målar sin hand. ”Killar det”, frågar Lisa. ”Jaaa”, svarar Laila och nickar. Hon ler. Barnen börjar ropa till varandra. De är glada. Ljudvolymen stiger.

Nu skyndar Lisa på barnen. Hon hjälper Laila att få ett avtryck på ett nytt papper. Lailas ena hand målas grön i rask takt och ”sätts” på pappret i lika rask takt. ”Titta vad fint”, utropar Lisa och håller upp teckningen så att barnen skall se. ”Den är min”, säger Laila och låter glad. ”Ja, den är din”, bekräftar Lisa och ler. Hon skriver Lailas namn på teckningen.

Laila håller upp händerna i luften. ”Titta”, säger hon ivrigt. Hon ler stort. Lisa ser inte barnen, hon har klivit upp på en stol för att hämta något på ett skåp. Ulla-Britt sitter kvar mellan Ahron och Marianne och iakttar Laila. ”Ah! Jag är nästan likadan”, utropar Ulla-Britt. Hon sträcker ut sina färgiga händer i luften och gör ”spökrörelser” med fingrarna. ”Buh”, säger hon. Ulla-Britt ser engagerad ut. Laila imiterar Ulla-Britt, med likadana rörelser med fingrarna. Hon skrattar högt. Lisa kliver ner och säger bestämt: ”Nu måste vi städa!” /.../

Lärarna har en intention, barnen skall gestalta temat hösten genom att måla med höstfärger. Lärarna, framför allt Lisa, benämner färgerna och pratar om hur vackra de är. Genomgående berömmar lärarna barnens prestationer och barnen uttrycker glädje och stolthet. De driver också egna intentioner, målar sina händer. Lärarna är delvis tillåtande till barnens uttryck och följer och deltar i barnens projekt, men de förhåller sig olika till barnens meningsskapande och överskridanden.

Lekens och lärandets innehåll, form och erfarenheter

Inledningsvis är lärarna drivande i vad som skall presteras och hur det skall ske. Lärandet handlar om att benämna färgerna och att göra barnen medvetna om de

färger de målar med (nu målar du brunt på vitt papper). Barnens val av färger tycks ibland underordnade vuxnas värdering, vad lärarna menar är vackert. Vissa färger är mer önskvärda, barnen skall måla glada färger. Lärarnas strategier skiljer sig sinsemellan. En lärare (Ulla-Britt) samtalar nära och direkt med barnen. Explicit stödjer hon barnens meningsskapande. Hon utvidgar aktiviteten genom att pröva relationer, hon jämför en av barnens målningar med skogen utanför fönstret. På så sätt skapar hon utrymme för barnens upptäckter och överskridanden bortom här och nu. Den andra läraren (Lisa) talar på ett allmänt plan till barnen och utan att direkt rikta sig till någon. Hon står upp, talar tvärs över bordet och ibland över huvudet på barnen. Hennes intention tycks vara att bevara riktningen för uppgiften genom att ge direktiv (nu får du måla här också), ha överblick och arbeta med en viss distans till barnen. Båda lärarna arbetar med att berömma barnens prestationer, snarare än deras kreativitet.

I ett senare skede av aktiviteten börjar barnen måla sina händer. Då samspelar en av lärarna (Ulla-Britt) med dem och hon involveras av barnen direkt i aktiviteten. Läraren stödjer och bidrar till en utvidgning av barnens meningsskapande, hon uppmanar ett av barnen att måla hennes hand. Mellan dem utvecklas ett samspel där pojken blir den som visar henne var hon skall göra avtrycket. Den andra läraren deltar, men fortsätter sin intention att driva på aktiviteten så att barnen blir färdiga.

Positioner och meningsskapande

I det här samspelet är det lärarna som sätter ramen för uppgiften. Lärarna har kontroll, de har förväntningar på vad barnen skall göra och hur det skall ske. I och med att lärarna är de som ”ger svaret” på lösningen – i form av beröm till barnen – ges barnen också en beroendeposition. Barnen förväntas utföra uppgiften och deras resultat värderas i första hand av lärarna, inte av dem själva. Men barnen driver också egna intentioner, i glädjen att skapa målar de sina händer. Denna utvidgning av den formella uppgiften accepteras av lärarna. De ger tillåtelse till och uppmuntrar barnen. Kanske har det att göra med att barnens projekt att måla händerna är accepterat och vedertaget av lärarna. Barnen har målat händerna och gjort avtryck förut. Lärarnas positioner skiljer sig emellertid, Ulla-Britt arbetar nära barnen och ger dem emellanåt en möjlighet att driva och utvidga aktiviteten (måla på händerna), sätta mål och ha kontroll. Ulla-Britt för in förhållanden bortom här och nu. Lisa arbetar mer distanserat och intar en position av att vara den förser barnen med redskap, färger och ger dem direktiv att genomföra uppgiften.

Vi kan se ett förlopp i situationen där barnens agerande tycks ha betydelse för i vilken mån som lärarna ger utrymme för barnens egna initiativ, fantasi och kreativitet. Vi kan också se skillnader mellan lärarna i vilken mån de är öppna för och möter barnens initiativ. Barnen utvidgar uppgiften, men lärarna förhåller sig på olika sätt till denna utvidgning. Å ena sidan kan lärarna vara involverade i och öppna för barnens meningsskapande. Då kan de vuxna bidra till att aktiviteten förs vidare. Å andra sidan kan lärare acceptera barnens utvidgning, men utan att involveras eller försöka utvidga barnens meningsskapande. Den dynamik som uppstår mellan lek och lärande blir temporär.

Leda uppvärmningen

Ibland ger lärare barnen en uppgift där ramen kan vara lekfull, men ytterst är den formad efter bestämda mönster. Inom denna ram kan barn driva sina intentioner, skapa en lek eller på andra sätt överskrida den givna uppgiften.

Nu kommer vi in i ett gymnastikpass med hela barngruppen bestående av 24 barn i åldrarna sex till sju år. Uppgiften är att först säga sitt namn och sedan göra rörelser som kamraterna skall följa.

Barbro, läraren, samlar gruppen i ring runt sig. Hon har placerat en plint i mitten av gymnastiksalen och frågar barnen om de vet vad detta redskap heter. Barnen ger flera förslag: pall, bänk, låda, någon säger också plint. Barbro upprepar alla svaren högt och bekräftar sedan det rätta svaret.

”Nu ska vi ha lite uppvärmning”, säger hon. ”Jag vill att Jill ska leda uppvärmningen idag. Jill går först och ni tittar på henne och ser vad ni ska göra.” Barnen reser sig upp och Barbro organiserar dem i en rad. Hon uppmanar vissa barn att ställa sig i ledet och för in andra barn i ledet. Barbro arbetar nära barnen. ”Är ni färdiga?”, frågar hon. ”Varsågod, Jill.” Jill springer runt i salen, gör ”hoppsa-steg”. Efter en liten stund får flera barn prova på att ta ledningen. Barnen springer, hoppar och skrattar.

Så avbryter Barbro leken och samlar barnen vid plinten. Men barnen protesterar och vill fortsätta leken. ”Mer”, ropar de och Barbro går med på deras önskan. Efter en kort stund ber hon barnen sätta sig framför plinten och lyssna på henne. Hon kallar fram Sandro till plinten, sätter sig på huk framför honom och viskar vad han ska göra. De andra barnen sitter tysta och avvaktar. Men Sandro vill inte. Han skakar tyst på huvudet. Barbro frågar Frida i stället. Frida vill vara med, hoppar upp på plinten och ställer sig upp. ”Nu har vi den här nya leken idag”, förklarar Barbro. ”Nu ska Frida berätta vad ni ska göra, så nu får ni lyssna på henne.” Alla vänder sig mot Frida. ”Jag heter Frida och jag vill att ni ska hoppa baklänges”, säger Frida. Barnen sätter igång. De följer ivrigt efter Fridas rörelser och skrattar. Sedan är det Jills tur. När Jill skall prata från plinten ser hon besvärad ut. Hon skruvar lite på sig och pratar lågmält. Jill vill att kamraterna ska springa. Nästa barn som är en pojke glömmet säga vad han heter. Barbro står bredvid och håller de barn som vill i handen. Hon ser till att det barn som står på plinten får lite frizon omkring sig, de andra får backa undan lite. Så är det Ludvigs tur, därefter Jossie och

Frans. ”Idag är det Frans som bestämmer, inga fröknar”, kommenterar Barbro. ”Eller hur?”, säger hon till barnen och fortsätter: ”Just nu är det så.”

Det blir mycket hopp, spring och baklängesspring tills en pojke kommer på att barnen ska vara tigrar. Det blir nu mycket ljud. Leken pågår ca 25 minuter och de flesta barnen hinner stå på plinten. Barnen skrattar och deltar ivrigt. Det blir många djur i leken och sen växlar inslaget i leken till att barnen hoppar och springer. Barbro ställer sig vid plinten. ”Hej alla barnen, jag heter Barbro och nu är det jag som bestämmer”, säger hon. ”Jag bestämmer att ni ska sätta er ner två och två.” /.../ Leken avslutas.

Barnen ges en ram som de skall följa. Inom denna ram har de sedan frihet att utforma aktiviteten. Barnen inspireras av varandra, de följer den föregående kamratens initiativ. Ett barn bryter mot dessa underförstådda regler, skapade av barnen. Han inför ett nytt moment, att vara djur. Några barn verkar tycka det är lite otäckt att stå på plinten inför de andra, de pratar lågmält, andra förhåller sig mer fritt även till denna del av leken.

Lekens och lärandets innehåll, form och erfarenheter

Barnen är engagerade i uppgiften, den lekfulla ramen tycks inspirerande. Barnen ges frihet att ha kontroll och vara kreativa inom uppgiftens form. Strukturen och ramarna för barnens kontroll är satta av läraren. Lärandet handlar om att inta ett utsatt läge, att uttrycka en explicit önskan inför andra och att leda andra. Vidare handlar lärande om att öva färdigheter och kroppslighet, men även fantasi. Vi kan ana en dimension av spänning (rädsla) i att vara den som leder kamraterna och som explicit uttrycker vad kamraterna skall göra. För vissa barn tycks denna dimension utmanande och för andra kan den vara begränsande. Barnen för in olika dimensioner av ”som om”. Till exempel då kamraterna uppmanas att föreställa lejon, vilket kan referera till en låtsasvärld, eller då de uppmanar kamraterna att imitera rörelser, vilket kan ses som en mer separat aktivitet. Läraren sätter ramarna, men det är barnen (vissa barn) som driver dimensioner bortom här och nu. Det finns utrymme för barns överskridanden inom aktivitetens ramar.

Positioner och meningsskapande

Barnen får positionen att följa de regler och genomföra den uppgift som läraren ger dem. Den kontroll som barnen ges består både av att kontrollera andra – vad de skall göra – och innehållet i leken. De försätts i en situation där de antas ha kompetens, men där det visar sig att inte alla barnen klarar av den utsatta positionen i leken. De tycks inte känna kontroll i det första momentet av leken, som avser att ge barnen ett maktutrymme, de skall beskriva sig som den bestämmer, däremot i lekens andra del, då de leder kamraterna i leken. Läraren ger ramarna, stödjer barnen, men ett stöd kan även vara begränsande, eftersom

det kan befästa barns beroende av läraren. Läraren har en tydlig ledarposition och barnen ges denna position inom ett begränsat och tillfälligt moment. Men i slutet av leken återskapas den ordinarie ordningen av läraren genom orden: "Nu är det jag som bestämmer."

Göra S

I vissa sammanhang är lärarens intention att åstadkomma lärande, vilket, som vi redan har sett, ofta sker med hjälp av lekfulla uppgifter. Det lekfulla definieras utifrån lärarens perspektiv och utgörs av uppgiftens form och innehåll. Barnen förväntas på ett lekfullt sätt öva och lära sig uppgiften.

I en av grupperna arbetar man med att göra bokstaven S. Som en förberedelse till den mer formella lärandeaktiviteten i klassrummet får barnen krypa på golvet som ormar och ljuda S. Barnen är inspirerade och glada. De pratar om ormar, men däremot inte så mycket om S. Detta moment följs sedan upp med att barnen ska göra S, först genom att skriva S. Sedan formas S med hjälp av garner.

Barnen sitter vid två bord. Vid ett stort bord sitter Eliza (5.3), Manne (5.1), Hans (5.1), och Lars (4.9). Vid en enskild bänk sitter Anton (5.9). Samtalen om ormar fortsätter, om ormar är giftiga, om barnen blivit bitna. Pia, läraren, berättar för barnen vad de skall arbeta med.

"Kommer ni ihåg hur man gjorde", undrar Pia vänd till samtliga barn. Barnen är frågande om det är "små S" med på papperet som de skall fylla i. "Det är massvis med små ess där", menar Pia. /.../ "Hur ser små ess ut", frågar Lukas. "Det finns massvis med små ess där!", upprepar Pia och pekar på bladet med S. "Gör dem lite mindre bara", förklarar hon. Barnen talar hela tiden med varandra och Pia om sina S som de arbetar med. De uttrycker: "åh ett ess igen", "åh mera ess", "två ess".

Lars undrar hur han ska göra S. "Vad sa du, hur menar du... runt de här essen här uppe", frågar Pia "Man kan göra ess här uppe med", kommer Eliza på och pekar på papperets övre kant. "Ja", får hon till svar från de andra barnen runt bordet. "Jag har inget ess", konstaterar Lars. "Jo, här", säger Eliza och fortsätter: "två ess". Hon visar på papperet. Lars ser nöjd ut och fortsätter skriva S. "Jag gjorde på båda", menar Eliza och visar stolt upp sitt papper för Pia. "Bra", kommenterar Pia samtidigt som hon hjälper Manne. Manne vill ha mer hjälp, men Pia ber honom vänta medan hon går över till Anton. "Du får sitta och vänta lite grand", upprepar hon. "Jag är färdig, jag är färdig", ropar Anton vid det lilla bordet. Pia går över till Anton. "Jättebra, har du hittat den", berömmar hon och syftar på S:et.

De andra barnen väntar ivrigt på att Pia skall komma och titta på deras S. "Ni får vänta på er tur", säger hon, samtidigt som Anton får välja tråd. Pia går till det stora bordet. "Nu tar jag er i ordning", säger hon och börjar med Manne. "Pia jag är färdig nu", ropar Hans och vill visa upp sina färdigskrivna S på papperet. "Du har lärt dig", påpekar Pia, när hon kommer till Hans plats och begrundar hans S. "Då får man välja en tråd nu." "Vad skall

vi göra”, undrar Hans. ”Ni skall göra ett ess och klistra fast”, förklarar Pia. Hon ställer fram en korg med garntrådar i olika färger. Barnen får välja den färg de vill ha. ”Men först måste ni fylla i ess på ”ifyllningspapperet”, förklarar Pia och hjälper barnen att skriva färdigt sina S. ”Så får ni välja en tråd”, säger Pia. Lars får välja först. Anton som sitter ensam, säger att han inte kan göra ett S. ”Du kan släppa pennan”, uppmanar Pia och hjälper sedan Manne att klippa av en bit tråd från nystanet. ”Nu har jag lyckats”, ropar Anton stolt och glad från sin bänk. Han håller upp en tråd i luften. ”Då skall du få ett papper, lägg den som ett ess först så kommer jag med ett lim”, svarar Pia. Hennes röst är neutral, uttrycker varken intresse eller ointresse. Anton arbetar intensivt med att försöka forma sin garnbit till ett S. Pia går fram till honom: ”Vad bra, titta vad du har gjort”, säger hon berömmande.

Anton har gjort S:et ”felvänt” och Pia hjälper honom att vända på papperet. De övriga barnen försöker forma sina S och får hjälp av Pia i tur och ordning. ”Jag kan inte göra ess”, klagar Lars. ”Då tar vi hjälp av en kompis”, svarar Pia, samtidigt som hon hjälper Manne. Anton försöker tyst forma sitt S, men utan framgång. Han ändrar garntråden hela tiden, lyfter den från papperet, håller den i luften och ner på papperet igen. Till slut säger han högt med besvikelse i rösten: ”Jag kan inte göra det.” ”Jag kommer”, svarar Pia, men fortsätter att hjälpa de andra fyra barnen. Manne verkar också besviken och vill ha hjälp med en gång. ”Du får räcka upp handen och vänta”, menar Pia och fortsätter att hjälpa de andra barnen.

Manne väntar på sin tur. Han uttrycker en leda i att vänta. Anton ser uppgiven ut och sitter mest och tittar ut i luften. Pia går till Manne och hjälper honom att klistra garnbiten. Manne verkar nu nöjd. Pia småpratar med honom. Han håller upp sin bild mot kameran och ler. ”Jättebra... kan du skriva ditt namn här”, säger Pia och pekar på pappret. ”Är det rätt och är det rätt”, frågar hon barnen när de börjar bli färdiga med sina garn-S. Pia hjälper åter Anton. När han har fått hjälp att forma sitt S visar han stolt upp det framför filmkameran. ”Nu är jag färdig, men den blev så när jag gjorde den... men jag vände den så”, säger han till Pia. Han låter glad. ”Jaha, du såg det att den blev tvärt om. Det var väl bra att du såg det. Det var väl bra att man kunde vända på den”, svarar Pia samtidigt som hon hjälper Manne med att sätta in hans bild i en pärm. /.../

Barn och lärare är inriktade på att genomföra uppgiften på ett korrekt sätt. Läraren refererar till den första övningen att med kroppen göra S. Pia berättar senare att tanken är att barnen på ett lustfyllt och lekfullt sätt skall ”träna in” bokstaven S – hur den låter och hur den ser ut. Det lekfulla inslaget är att barnen ska välja garn och sedan klistra detta som ett S, men aktiviteten tycks i stället bli till ett problem för barnen. De uttrycker tvärtemot lärarnas intentioner, att stunden ska ge möjlighet för barnen att lekfullt sätt lära sig S, uppgivenhet, otålighet och en känsla av misslyckande. Ett av barnen har givits en specifik och utsatt position, han sitter på en enskild plats och tycks ha svårare än sina kamrater att genomföra uppgiften.

Lekens och lärandets innehåll, form och erfarenheter

Uppgiften innebär att barn ska utföra en färdighet, med kropp och redskap ska de forma ett S. Tanken är att en varierad, lekfull och kreativ (aktiv) form ska

underlätta för barnen att lära sig S. I det första momentet ser vi inslag där barnen förflyttar sig bortom här och nu, S blir till ormar. Barnen är engagerade, kanske mer i den lekfulla formen än i bokstaven S. De använder kroppen som en del i lärandet. I nästa moment tycks barnens engagemang och lekfullhet försvinna. Lärandet handlar nu om att lyckas med uppgiften. Samtidigt kan vi tänka oss att vissa barn lär om sin oförmåga, de misslyckas med att utföra uppgiften. Paradoxen som framträder, att det som var avsikten att vara ett aktivt lekfullt görande, också handlar om att vänta och vara passiv. Barnen förväntas att hålla sig inom ramarna för den förelagda aktiviteten. De förväntas förstå och följa instruktionen och utföra uppgiften på ett korrekt sätt. Den lekfullhet som läraren vill åstadkomma och som uttrycks bland barnen i första delen av uppgiften, blir i den andra delen en väntan, som tycks sakna lust, glädje och lekfullhet. Kreativitet och lösningar utöver det givna svaret efterfrågas inte. Formen tar överhand. Barnen har i begränsad omfattning kontroll då de i den första delen kan delta i ormleken på olika sätt, men ytterst är det läraren som sätter mål och har kontroll över det som skall ske. Det finns små eller snarare inga möjligheter för barnen att överskrida situationen, eftersom vägen och målet är givna. Barnen försöker inte heller föra in överskridanden eller lek i den här situationen.

Positioner och meningsskapande

Barnens positioner, blir att göra det som åläggs, sedan vänta på ny instruktion. De frågar ofta: Vad ska vi göra nu? Barnen har inte helhetsbilden av vad som ska ske, den ägs däremot av läraren som delar ut den i "lämpliga" portioner. Fokus riktas mot att göra S, men också på att barnen skall hjälpas och korrigeras av läraren. Barnen är de som saknar kunskap, läraren är den som har och ger av sin kunskap. Det finns också korrekta svar på hur uppgiften skall lösas. Läraren värderar svaren och korrigerar barnen, men hon räcker inte till för att hjälpa alla barnen, vilket både barn och lärare tycks medvetna om. Vi kan tänka oss att barn som är i behov av extra support kan bli än mer utsatta i den här situationen. Barnen försätts i en situation där de främst blir passiva och beroende av lärarens kompetens och där de har små möjligheter att bidra.

Alfons och kroppen

Lärares intention är ibland att lära barn benämna olika företeelser i omvärlden. Även här tycks uppgiften och lärandet vara i fokus för läraren och den korrekta lösningen betonas. Det uppstår och skapas därmed endast begränsat utrymme för en dynamik mellan lek och lärande och för erfarenheter som fantasi, kreativitet och kontroll. Barnens meningsskapande blir störande eller blir till ett avbrott i lärarens intentioner.

I en samling med de små barnen har läraren en avsikt, barn skall lära sig benämna kroppsdelar, frukter och saker. Man arbetar med hjälp av redskap, överraskningsmoment, lek och spänning.

Fem barn och två lärare medverkar. Läraren Ann-Sofie leder samlingen och kollegan Ulla dokumenterar det som sker med en stillbildskamera. Barnen går omkring på golvet, klättrar i soffan och leker en stund i väntan på frukten. Temat i samlingen tar vid när barnen har ätit upp sina frukter. En handdocka, Alfons, används av Ann-Sofie som redskap för lärandet. Ann-Sofie pratar genom Alfons.

”Så är det några barn som inte är här idag. Det är några barn på temagruppen som inte är här”, säger Ann-Sofie genom dockan Alfons. Rösten är vänlig. Läraren och Alfons är vända mot barnen som sitter i en halvcirkel framför dem. ”Jo, jag ser faktiskt att det är två pojkar som är borta. Ja som är sjuka”, berättar Alfons/Ann-Sofie. Barnen nickar instämmande. De rör sig hela tiden; tumlar i soffan, rör sig i rummet och tittar ibland ut genom fönstret.

”Kommer ni ihåg förra gången vad vi pratade om, om kroppen”, frågar Ann-Sofie. Ansgar (4.3) och Marion (2.9) klänger på varandra. Ann-Sofie avbryter sig och skiljer barnen åt, försöker få dem att sitta vända mot henne. ”Nu skall vi prata om kroppen barnen”, säger Ann-Sofie, ”nu skall, jag pratade om huvudet, att jag hade... Vad vi hade på huvudet, ögonen va... var har vi ögonen?” ”Där”, säger Magda (2) och visar på sig själv. ”Där har vi våra ögon då”, bekräftar Alfons/Ann-Sofie och fortsätter: ”har jag en näsa där”. Hon pekar på Alfons näsa och sin egen och fortsätter: ”och så har vi en näsa, öronen ja”. Ann-Sofie pekar på Alfons öron och sen på sina. Hon riktar sig först till samtliga barn. Men då Ansgar, Tullie (2.5) och Tilde (1.6) klättrar upp och ner i soffan och tumlar runt på golvet vänder sig läraren mot Magda och Marion. Flickorna sitter kvar framför Ann-Sofie och försöker att peka på de ansiktsdelar som hon benämner.

”Jag tänkte vi kunde göra några ramsor”, säger Ann-Sofie och tar fram en låda: ”Alfonslådan”. Alfons berättar och visar innehållet i sin låda. Nu börjar de andra barnen bli intresserade. De kommer fram, tittar i lådan. Men strax börjar Tilde och Ansgar åter att klättra i soffan. Tilde ramlar ner på golvet, slår sig och gråter. Ulla tröstar Tilde. De andra barnen iakttar Tilde, utom Magda som lyssnar på Ann-Sofie/Alfons som fortsätter att pratar om lådans innehåll. ”Kommer ni ihåg vad sagan hette om mig som vi pratade om? Ja, vad gjorde han? Vad gör jag? Vad handlar den om? Den handlar om att jag skall gå och lägga mig på kvällen”, fortsätter Ann-Sofie/Alfons. Medan Magda, Marion och Tullie lyssnar på Alfons klättrar Ansgar och Tilde omväxlande upp och ner i soffan och rör sig i rummet. Ann-Sofie/Alfons fortsätter med ”Alfonslådan”, men Magda, Tullie och Marion ser nu ut att vara trötta, ointresserade och ligger mest på golvet. ”Magda, sätt dig upp!”, uppmanar Ulla. Även Ann-Sofie uppmanar Magda att sitta upp.

”Nu tittar vi i lådan”, säger Ann-Sofie/Alfons. Hon letar i lådan efter vad Alfons har med sig när han skall sova. Magda, Tullie och Marion lutar sig fram för att se i lådan. ”Vad gör man med muggen då?”, undrar Ann-Sofie/Alfons. ”Man dricker med den”, svarar Magda och pekar på muggen. Alfons tar upp fler saker ur lådan: en potta, en kudde och ett täcke och ber barnen benämna dessa. Magda, Tullie och Marion svarar och pekar intresserat. Tilde och Ansgar hoppar i soffan och springer runt i rummet. ”Vi lägger ner

grejorna för jag hade tänkt att vi skulle göra ramsorna”, berättar Ann-Sofie/Alfons med vänlig röst. Ansgar och Tilde iakttar när Alfons lägger tillbaka sakerna i lådan, men återgår sedan till sin lek i soffan. De andra barnen följer med i en ramsa som Alfons läser. Tullie går till Ansgar och Tilde i soffan. Ann-Sofie riktar sig nu till Magda och Marion som sitter kvar och är fortsatt intresserade. Samlingen avslutas.

Läraren driver och håller fast vid sin intention, hon talar om kroppen genom hela samlingen, men lyckas bara tillfälligt fånga barnens uppmärksamhet eller inspirera dem. Liksom i tidigare exempel¹¹ finns berättelsen med som ett inslag, men i denna situation lyckas inte läraren involvera barnen i berättandet. Hon lyckas inte heller skapa en helhet och en kontinuitet i tid och rum i berättelsen. Barnen engageras endast sporadiskt. De redskap som används är en docka (Alfons) och en låda, där dockan snarare fungerar instrumentellt, än att den ingår i en berättelse. Barnen är ibland intresserade av redskapen, enskilda barn lyssnar ibland, men engagemang i det läraren vill presentera tycks saknas. Däremot visar barnen intresse för att vara samman och leka i soffan. Läraren fortsätter sin idé och riktar sig till de barn som ibland visar intresse.

Lekens och lärandets form och erfarenheter

Situationen tycks begränsande, lärandet handlar explicit om att barnen skall benämna kroppsdelar och lära om kroppen, vilket vi kan känna igen som ett traditionellt utvecklingspsykologiskt synsätt som är vanligt förekommande i förskoleverksamhet, inte minst då det gäller små barn (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, E. Johansson, 2004). Upprepning och imitation är lärandets form. Trots att läraren har en intention att föra in lek och bygga på barns livsvärld genom överraskningsmoment och med hjälp dockan Alfons, lyckas hon inte involvera barnen eller förmedla en dimension av ”som om”. Det engagemang som uttrycks från lärarens sida är att behålla kontroll och försöka driva sina intentioner. Barnens och lärarens mål för aktiviteten tycks till stora delar skilja sig. Barnens fokus riktas ibland mot uppgiften och dockan Alfons, men lika ofta mot sin egen interaktion, att tumla omkring tillsammans i soffan. På så sätt bidrar barnen till att överskrida situationen. De för in fantasi och kreativitet, genom att samspela och att leka tillsammans, men de gör det i konflikt med lärarens intentioner och på ett sätt som inte läraren avser.

Positioner och meningsskapande

Barnen ges positionen att vara de som skall utföra uppgiften, lyssna och svara. Det finns korrekta svar, som läraren har kontroll över. Trots att formen för

¹¹ Se Bondgården, detta kapitel.

samspelet till viss del är öppen med dockan och redskapen tycks barnens handlingsutrymme och meningsskapande begränsat till att följa lärarens intentioner. Lärarens position blir att korrigera och försöka föra tillbaka barnen till uppgiften och barnen utmanar de givna förutsättningarna. På så sätt erövrar barnen viss kontroll av det som sker, de skapar kontinuitet i sin lek som pågår från och till under hela samlingen.

Men även om barnen får hållas med sin lek i soffan, kan vi ana en kamp om att återerövra kontrollen för läraren och en kamp om vem som sätter agendan för meningsskapandet. Läraren deltar inte i barnens lek, hon benämner den inte heller och visar på så sätt att deras samspel negligeras och att det inte är lämpligt här. Barns och lärares meningsskapande skiljer sig åt. Samtidigt kan vi se att barnen ändå inte ger upp sin lek. Ett liknande resultat finner Eva Johansson (2003a, 2004) som studerar samspel mellan barn och lärare i förskolan. I de samspel som Johansson benämner kontrollerande, visade sig ibland en maktkamp mellan barn och lärare, där lärare tycktes sträva efter att återerövra den kontroll de förlorat över barngruppen.

Diskussion

I det här kapitlet har vi studerat relationer mellan lek och lärande – och deras betydelser för barn och lärare i förskola och skola. Det är dock viktigt att komma ihåg att det inte är barnens egen lek, i den bemärkelse som denna existerar, som är föremål för vår granskning. Vi fokuserar snarare på de samspel som i första hand lärare, men också barn, medverkar till och förhandlar om, i arbetet med lek och lärande. David Elkind (2003) skiljer mellan ett ”vuxet funktionellt” kontra ett ”barnrelaterat” synsätt på lek. Det vuxenfunktionella perspektivet betonar nyttan av leken, exempelvis för att förbereda barn för skolan, lära sig dela med sig, samarbeta, kontrollera sina impulser och känslor. Det barnrelaterade perspektivet ser mer till lekens syfte som ett värde i sig. Vi menar att dessa båda synsätt kan föras samman.

Intentionen har varit att studera de processer för lek och lärande som möjliggörs, erfars, förhandlas och skapas av de olika deltagarna. Det handlar såväl om lekens och lärandets former (samspelens innehåll, struktur och handling) samt de erfarenheter (fantasi, kreativitet, positioner, kontroll) som kan möjliggöras i samspelet. Dessa delar är inte alltid urskiljbara från varandra utan är tvärtom ofta sammanvävda. Till exempel ger samspelens innehåll, struktur och handling utrymme för vissa erfarenheter och hindrar andra. I vissa fall tycks formen för samspelet ”låsa” aktiviteten så att en interaktion mellan lek och

lärande begränsas och ibland omintetgör. Samtidigt kan vi se att deltagarnas tolkningar och agerande kan förändra samspelens former och bidra till att andra erfarenheter kan komma till uttryck, där en dialektik mellan lek och lärande tycks möjlig.

Fokus för samspel

De samspel för lek och lärande som kommer till stånd i de olika grupperna och som lärare medverkar till, har att göra med en rad olika saker. Av stor betydelse är de *fokus* lärare har för samspelet, vad som visar sig centralt för lärarna och vad de vill åstadkomma med de samspel de skapar. Eva Johansson (2001, 2004; se även Brownlee & Berthelsen, 2006) anför att antaganden om barns lärande, om kunskap och den barnsyn som lärare omfattar har betydelse för hur de förhåller sig i den pedagogiska verksamheten. Denna studie visar att till dessa aspekter kan läggas lärares intentioner eller riktning i arbetet med lek och lärande. Det som blir figur eller grund för lärares avsikter är betydelsefullt för de samspel som skapas.

I de fall då leken är i förgrunden för lärarna i vår studie, tycks lärande komma som en följd av leken. Samtidigt kan vi lägga märke till att leken många gånger ger större möjlighet för att lärares intentioner kan ta en förändrad riktning än det motsatta där lärande är i fokus. Då lärande och lärandets form är i fokus för lärarna blir leken underordnad detta lärande. Utrymme för lek, för barns fantasi, kreativitet och kontroll blir mindre och omöjliggörs inte sällan.

Karaktären som samspelet får, samt det utrymme som ges för leken och lärandet är således till stor del beroende av lärarnas intentioner och föreställningar om relationer *mellan* lek och lärande. Kanske har det också att göra med föreställningar om lekens och lärandets inbördes positioner, där leken traditionellt har haft en lägre status än lärande, åtminstone i skolsammanhang (Nyström, 2002). Trots att våra lärare har genomgått en fortbildning som syftar till att synliggöra en interaktion mellan lek och lärande lyckas de sällan med denna uppgift då deras intention är att åstadkomma lärande. I dilemmat mellan uppdrag, tradition och den egna intentionen tycks det formella lärandet ändå tränga sig på lärarna och komma i förgrunden. Att förena kontinuitet och tradition och att förnya verksamheten mot de statliga intentionerna som en målstyrd verksamhet kräver, är en komplex uppgift (jfr. Sommer, 2005a). Detta ger stöd för Davidssons (2002) respektive Haugs (1996) studier som visar att i integrerad verksamhet i skolan tycks skolkulturen ta överhanden. Men här ser vi

också att skolkulturen även gör sitt intrång i förskolan, där lärares intentioner är att lära barn och där formbundna lärandeaktiviteter tar överhanden.

Figur och grund för samspelet kan ibland sammanfalla mellan barn och lärare, men skiljer sig många gånger. Vanligast är att leken, såväl till innehåll som form, utgör figur för barnens meningsskapande oavsett vilken aktivitet lärare driver. Däremot tycks inte lärare vara medvetna om detta eller ta vara på barns lekfulla förhållningssätt till lärande. Barn förefaller ha små möjligheter att driva sina lekfulla intentioner. Det är främst då lärarens intention sammanfaller med barnens som detta möjliggörs, men också då lärare ”upptäcker” barnens intentioner och tar fasta på dessa. Lärande tycks i barns perspektiv antingen vara förgivettaget, eller erfaras som en uppgift de har att utföra på uppdrag av lärarna. Hakkarainen (1998) formulerar det så att medan lärare har en skolliknande uppgift i sitt fokus, är barn i lekens värld, med lekens specifika dimensioner av mening. Medan lärare gör bruk av leken instrumentellt för att åstadkomma lärande, gör barn bruk av lärande för att driva leken framåt (Hakkarainen, 1998).

Ytterst har avsikten med denna analys varit att granska om och på vad sätt som lärare förhåller sig till, strukturerar och tematiserar lärande i lek respektive lek i lärande. I följande diskuteras de möjligheter till interaktion mellan lek och lärande som kan skönjas i de olika samspelet. En förutsättning för att en interaktion mellan lek och lärande skall kunna ske, tycks vara att lärarens intention är att ”släppa in” båda dessa dimensioner i samspelet med barnen. Då först möjliggörs en dialektik mellan lek och lärande där utrymme för erfarenheter som fantasi, kreativitet och kontroll kan skapas.

Samspel som ger stöd för en interaktion mellan lek och lärande

De samspel som karaktäriseras av interaktion mellan lek och lärande kan till form och innehåll vara både öppna och mer styrda. I båda fallen är de såväl kontinuerliga som oavslutade. Samspelet har karaktär av helhet där lek- respektive lärandetema, aktivitet och miljö organiseras i samklang. Coles (1996) metafor ”att väva samman”¹² beskriver förhållandet, där gränser mellan uppgift och kontext är dynamiska och rörliga, och där kontext inte endast är en fråga om omgivning, utan skapas i en väv av lek- respektive lärandetema, aktivitet, miljö och deltagarnas meningsskapande. I dessa samspel riktar lärare fokus mot, och

¹² To weave together (Cole, 1996, s. 135).

deltar i, det meningsskapande som barnen driver. Barnens intentioner är viktiga och utgör basen för lärarnas strategier. Lärarna skapar en tydlig struktur i miljön och/eller agerar i samspelen på ett strukturerat sätt, med explicita bidrag till samspelen, dock utan att dominera meningsutrymmet. Kontinuitet kan handla om sammanhang i tid, rum och/eller innehåll. Samspelen har karaktären av berättelser och världar och tycks rymma potentialer för de dimensioner i lek och lärande som handlar om barns kontroll, om fantasi, kreativitet och möjligheter för överskridanden, samt rymma utmaningar och upptäckter. Vi kan säga att samspelen består av en narrativ väv. I en modell grundad på aktivitetsteori beskriver Hakkarainen (2004) några aspekter av narrativt lärande, som vi kan känna igen i de samspel som vi här har identifierat. Narrativt lärande förenar lek och lärande, skriver Hakkarainen, genom att lärande är inbäddat i lekramen och tar form i utrymmet mellan föreställda och ”verkliga” situationer. Kulturellt meningsskapande liksom undersökande av området mellan på låtsas och verkliga livet är essentiellt (se även Lindquist, 1995). En lekvärld baseras på lekens estetik och kombinerar barnets erfarenheter, upplevelser och estetiska relationer till omvärlden (Hakkarainen, 2004). Lärarna i vår studie tycks i dessa samspel vara riktade mot såväl lek som lärande och har ett starkt fokus på barns meningsskapande. Figur utgör således inte antingen eller, utan både och då det gäller lek och lärande. De positioner som barnen ges är då att kunna bidra och att driva och utveckla leken, dock utan att läraren själv avsägar sig detta eller abdikerar från sitt uppdrag att arbeta målinriktat. Samspelen möjliggör en öppenhet för och en dynamik mellan lek och lärande. På så sätt tycks lärarna lyckas med att förena tradition och förnyelse (Sommer, 2005a).

Formbundna samspel, aktivitetens form dominerar

Vissa samspel ger litet eller marginellt utrymme för lekens och lärandets erfarenhetsdimensioner såsom fantasi och kreativitet. I stället blir formen för aktiviteten i förgrunden för lärarens meningsskapande och barnens intentioner blir villkorade den uppgift som skall lösas. Barnens möjligheter att bidra, att utvidga, ha kontroll och föra aktiviteten bortom här och nu är begränsade. Dessa samspel har karaktär av aktivitet i bemärkelsen att fokus riktas mot former för lärande och handlingen i sig. Här finner vi en mer lärarstrukturerad och skolinfluerad verksamhet (Kärby, 1986). I termer av vuxen- eller barnorientering utgår riktningen för meningsskapandet från läraren som också har en uppgiftsorientering (se även Hakkarainen, 2004). Betyder det att sådana samspel alltid måste undvikas i förskolan och skolan? Missgynnar de alltid barns lärande och i så fall på vad sätt? Är det så att barns möjligheter till

kontroll, kreativitet och fantasi alltid måste tillgodoses för att gynna lärande? Svar på dessa frågor kräver möjligen en annan studie, men frågan är om sådana samspel som vi benämner formbundna överhuvudtaget kan undvikas. Är det inte också så att lärare i en målstyrd verksamhet ytterst måste ha kontroll över denna? Vi vill varna för att dikotomisera och göra lek och lärande till varandras motsatser, däremot är dilemmat för lärare att avgöra och balansera mellan att avvakta och aktivt utmana barns lek och lärande som en helhet.

Temporär dynamik mellan lek och lärande

Vi har också pekat på att i vissa av de mer formbundna samspelet kan vi ibland se en förändring där åtminstone en temporär dynamik mellan lek och lärande tycks uppstå. Ofta sker det genom barnens lekfulla överskridanden. Låt oss här stanna kvar vid denna fråga.

I samspel med en temporär dynamik mellan lek och lärande dominerar ofta (men inte alltid) lek som form och innehåll, även om situationen många gånger också har en underton av lärande. Lärare skapar samspel som riktar sig mot antingen lek eller lärande, men är också känsliga för barnens meningsskapande. Lärare kan då tillfälligt föra in den aspekt som saknas och/eller följa med i de initiativ till lek som tas av barnen. I dessa mer eller mindre varaktiga överskridanden som ofta initieras av barnen finns ytterligare en potential för barn som kan utmana deras initiativ och lärande om sin egen kreativa förmåga, att deras lekfulla intentioner tas tillvara och att de trots visst motstånd även lyckas att föra fram sitt eget meningsskapande. Ett visst ”konstruktivt” motstånd från lärare kan tänkas bidra till detta. Det kräver dock en lärare som reflekterat över hur ett konstruktivt motstånd kan se ut och hur det kan gynna barns kreativa och nyskapande förmåga. Annars finns en risk att detta motstånd för en del barn betyder att de ger upp sina lekfulla och nyskapande intentioner. Mötet mellan lek och lärande förblir då temporärt.

Att växla mellan egna och barns intentioner

Sammanfattningsvis kan sägas att då lärare förhåller sig öppna för att samspel i förskolan och skolan skall rymma både lek och lärande tycks de också ge mer utrymme för en dynamik mellan lek och lärande, i såväl innehåll som former och för barns erfarenheter av kreativitet, fantasi och kontroll. Då initierar lärarna samspel som är undersökande, öppna och ger olika möjligheter för barn att delta och strävar dessutom efter att delta i dessa på barns villkor. Det handlar inte bara om att skapa en miljö och inspirera med idéer som fungerar som stötta för leken

och lärandet (Bennett, Wood & Rogers, 1997; Vygotsky, 1978, 1995) utan att tillsammans med barn bidra till en helhet, en värld, där lekens och lärandets form och erfarenheter kan få utrymme (jfr. även Hakkarainen, 2004).

Finns då den lärare som ständigt kan växla mellan egna intentioner, mellan uppdragets intentioner och mellan barns strävanden? Är det möjligt att utveckla en sådan flexibilitet och sensitivitet? Är det alltid eftersträvansvärt?

Vi menar att uppgiften som lärare har är komplex. Även om vi har pekat på att lärares intentioner har stor betydelse för hur de arbetar med lek och lärande och de samspel som kommer till stånd, finns en väv av dilemman och motsägelser som lärare är satta att hantera, vilka också sträcker sig utanför lärares direkta inflytande och som samtidigt har betydelse för det pedagogiska uppdraget. Lärare verkar i ett sammanhang, i ett samhälle med en historia, ett nu och en framtid, med ett samhällsligt uppdrag och med egna och andras förväntningar på hur detta uppdrag skall genomföras och vad det innebär. Det pedagogiska uppdraget att lära barn och att samtidigt vara sensitiv för barns intentioner kan ibland upplevas svårt eller omöjligt att förena, mötet mellan lärandeinhåll och lek kan vara svårdefinierbart, positioner mellan lek och lärande kan visa sig hindrande, relationen mellan tradition och utrymme för förändring är komplex och kräver såväl kunskap som tid (Johansson & Johansson, 2003). Det är lätt att förstå att denna uppgift är komplex och inte alltid möjlig.

Vi har också sett att även de situationer som endast medger temporära överskridanden kan ge utrymme för barn att föra in dimensioner som fantasi, kreativitet och, om än tillfälligt, ha möjlighet till kontroll. Det betyder att också dessa sammanhang kan vara gynnsamma för att möten mellan lek och lärande kan komma till stånd. Dessutom får barnen erfarenhet av att driva och förhandla sina intentioner och vad som kan möjliggöra att deras projekt stöds eller tillbakavisas av lärare. Det kräver dock, som redan framhållits, att lärare förhåller sig till i vilka avseenden och på vilka grunder som de skall ge utrymme för (eller hindra) barns lekfullhet, överskridanden och ofta humoristiska utmaningar av "vuxenvärlden" i olika samspel i förskolan.

KAPITEL 6

HUR INVOLVERAR BARN SINA LÄRARE I SIN LEK OCH SITT LÄRANDE?

I många olika studier och utvärderingar som gjorts där barns röster har fått komma fram, så framstår leken i förskolan som det meningsfulla för dem (Alvestad, 2001; Pramling, Klerfelt & Williams Granelid, 1995; Regeringens proposition, 2004:05/11). Det visar sig också att barn menar att det i första hand är i leken som *de själva har kontroll och får välja* (Johansson & Johansson, 2003; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Strander, 1997).

I lek upplever många barn att de har kontroll och det är just en av huvudpoängerna som Corsaro (2003) lyfter fram när han analyserar barns egen kultur. Han säger: "Kids want to gain control of their own lives and share that sense of control with each other" (a.a., s. ix). Att både ha kontroll och att dela denna med andra blir synligt när barn pratar om sin lek.¹³ Vad får då lärare för roll i lek eller den typ av aktiviteter som barn själva valt och har kontroll över?

I den analys som här görs blir det väsentligt att försöka närma sig barns perspektiv, vilket innebär att det är den mening och innebörd som barnet ger uttryck för som blir i fokus (Johansson, 2003a; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Barnet utgör alltså figur för analysen medan läraren utgör bakgrund, även om samspelet har en given plats i de resultat som tonar fram.

Utgångspunkten för den analys som här lyfts fram har alltså varit *barnens närmanden till lärare* när barnen tar initiativ till samspel. Barnet eller barnen är alltså de aktiva samspeletpartnerna i data som analyseras. Frågan som vi försöker besvara är alltså: På vad sätt och i vilka situationer involverar barnen lärarna i sin lek och sitt lärande? Detta betyder att de flesta situationer som är arrangerade av lärare väljs bort, även om där också kan finnas inslag av arrangerade situationer där barn "bryter mönstret" och tar initiativ. Med detta menar vi att barn initierar något nytt tema eller "överskrider" det gängse förgivettagna mönstret.¹⁴ De enda lärarrangerade situationer som ingår i analysen är

¹³ Se kapitel 4.

¹⁴ Se kapitel 5.

måltidssituationer, eftersom lärare då sällan har bestämt vad man skall kommunicera omkring och det därmed finns ett påtagligt utrymme för barn att initiera.

Varför vänder sig barn till lärare i förskolan när de själva kan välja att göra vad de vill? Innan vi granskar det mönster av meningsskapande som barn uttrycker när de tar initiativ till samspel med lärare, vill vi som utgångspunkt säga att det är *förvånande hur mycket de tar sig för i den miljö som erbjuds i förskolan, utan att involvera lärare*. Barn ber exempelvis sällan (även om det förekommer) lärare att ta ner en barnbok som de inte når, utan klättrar själva upp och hämtar den, de löser många konflikter själva, de hjälper varandra sinsemellan och liknande. Det första intrycket av analysen är att barn gör väldigt mycket utan lärare i de aktiviteter som de själva väljer.

Analys

De videoobservationer som ligger till grund för denna analys är situationer där barn är initiativtagare till samspel med lärare i sin lek och egna aktiviteter. Det vi sökt i analysen är variationen av de samspel som barn initierar med lärarna. I vilka samspel involverar barnen lärarna? Vad är det de vill använda lärare till?

Det vi letar efter i analysen som ligger till underlag för detta kapitel är kvalitativt olika innebörder i barns avsikter med att involvera eller inbjuda lärare i sin lek och sitt lärande. Analysen kan betraktas som fenomenografisk, då det som beskrivs i ett antal kvalitativt olika kategorier är barns sätt att uppfatta och erfara lärarna i förskolan och vad man kan använda dem till när de själva kan välja. Här kan man se det som att det barn involverar lärare i också säger något om hur de uppfattar sina lärare och vad de tycker att de kan utnyttjas till. Barns sätt att skapa och initiera samspel med lärare i lek och lärande kan beskrivas i fem huvudkategorier, som de framträder i datamaterialet. Dessa kategorier illustrerar att barn vill ha: 1) stöd och hjälp i lek och lärande, 2) bli sedda av lärare, 3) lärarens uppmärksamhet på att någon bryter regler eller konventioner, 4) information från läraren, samt 5) läraren med i sin lek.

1. Vill ha stöd och hjälp i lek och lärande

Att barn ser lärare som en trygghet och auktoritet är ganska självklart, vilket förvisso också leder till att de vänder sig till lärare när de behöver hjälp av olika slag. Självklart ser de att lärare har en annan kompetens än de själva och denna behöver de ibland ta i anspråk. Detta ser man exempel på i alla åldersgrupper i

förskolan och skolan. Barn visar att de behöver stöd och hjälp när andra barn ”bråkar” eller gör intrång i deras lekvärld (Johansson, 1999). Detta kan ju mycket väl leda till konflikter i leken, som de inte själva klarar ut.

Barn tar också kontakt med lärare när de har för avsikt att göra något som de inte klarar av själva, till exempel att laga något som gått sönder eller att få hjälp med att lägga tak på kovan och liknande.

Julia (2.9) pekar och säger: ”Slut”, om en viss färg. Läraren hjälper henne att få mer färg. Barnen här hade inte själva tillgång till de större burkarna med färg, utan behövde få hjälp av lärare för att få mer färg när den andra tog slut. Detta betyder att det sätt på vilket miljöer är organiserade får konsekvenser för barns möjligheter att fullfölja sina aktiviteter eller ej, utan lärares hjälp, vilket flera studier tidigare visat (se t.ex. Nordin-Hultman, 2004). Barnens initiativ till stöd och hjälp kan, som vi ser, ta sig form av direkt serviceverksamhet:

Petter (3), säger: ”Jag vill ha tågbanan.” Zedra reser sig och tar ner tågbanan från en hylla med kommentaren: ”Du vill ha tågbanan.”

Introduktionen till följande sekvens är att Edvin bestämmer sig för att rita, tar papper och penna och går och sätter sig hos läraren.

Edvin (3.9) säger: ”Jag skall skriva till tomten!” Han tittar på läraren och säger: ”Jag kan inte skriva, du kan väl göra det?” Läraren svarar: ”Du kan ju rita till tomten, om du inte kan skriva.”

Här visar Edvin att han inte tror sig om att kunna skriva, utan ber om hjälp av läraren. Hon ger honom då ett förslag, att rita istället. Han ritade då tomtens hus och observationen fortsätter.

Edvin vill åter att läraren skall rita fönster, men hon säger att det är ett jättebra fönster. Han börjar rulla ihop teckningen och läraren säger: ”Vet du vad, jag kan hjälpa dig att skriva ditt namn på.” ”Det kan jag själv”, säger Edvin. Han tar sin penna och vill lämna den till läraren. Han ändrar sig och säger: ”Jag kan inte skriva mitt namn.” ”Du kan försöka”, säger läraren. Men han säger att han inte kan och läraren tar pennan. Edvin har en bestämd uppfattning om var namnet skall skrivas. När hon skrivit hans namn säger han: ”Där skall vara ett långt”, och så drar han med fingret från namnet ut över pappret. Läraren ser förbryllad ut och verkar inte förstå vad han menar så hon ger honom pennan och säger att han kan göra det. Edvin tar pennan och skriver med skrivstilsliknande figurer efter sitt namn. Läraren ser förvånad ut, men frågar inget. Han rullar åter ihop sin teckning omsorgsfullt.

Edvin ber, som vi ser ovan, åter om hjälp. Nu är det att skriva sitt namn som han hävdar att han inte kan. Läraren påstår att han kan, men nu ger han sig inte, utan hon skriver hans namn. Han verkar dock inte helt tillfreds med detta, utan skriver ytterligare något streck som hon inte förstår vad det betyder. Edvin visar i observationerna ovan att han inte tror sig om att kunna skriva och ber därför

läraren om hjälp. Men vi kan också se hur han dirigerar läraren till att göra det så som han har tänkt sig att det skall se ut – och när det inte blir det, så fyller han själv i!

Låt oss se på ytterligare en situation.

Roberto (2.10) kommer och försöker trycka bitar i Dimitros (4.5) pussel. Dimitro är mer upptagen av Ians (4.10) pussel. Ian pusslar sitt pussel en gång till och säger när han är nästan klar: ”Jag blir färdig före Dimitro.” Dimitro har ett par bitar kvar som han håller i handen. Han frågar Ian om hur de sista bitarna skall ligga. ”Jag vet inte, fråga han”, svarar Ian och pekar på Janne, en manlig praktikant. Dimitro försöker få hans uppmärksamhet genom att vifta med armarna och ropa ”dö, dö”, men praktikanten reagerar inte. Då ropar Ian: ”Stora killen!”, flera gånger. Dimitro faller in i ”Stora killen”. Janne reagerar och säger: ”Jag har väl ett namn, vet du vad jag heter?” Janne fortsätter: ”Du har bara två stycken kvar.” Dimitro försöker vända på bitarna och trycka i en pusselbit och Janne säger: ”Prova den andra först. Vänd den på olika håll, prova igen, du har fyra olika sidor, prova igen.” Dimitro försöker men får inte i dem, utan Janne får hjälpa honom.

Man skulle kunna tänka sig att denna sekvens lika gärna skulle kunna tillhöra kategori fyra, det vill säga att han vill ha information av läraren. Vi uppfattar emellertid inte att det är information han vill ha utan endast att någon vuxen ska lösa problemet och sätta i de två sista pusselbitarna.

Dimitro försöker först få hjälp av en kamrat, men han verkar alltför upptagen av sitt eget pusslande och föreslår att Dimitro skall be läraren som finns i närheten om hjälp. Han gör det och får först verbala förslag på vad han skall göra, men när detta inte tycks hjälpa så lägger läraren de sista pusselbitarna. Kanske skulle man kunna se det så att barnen använder lärare som ”stöttor” för att kunna göra det de inser att de inte kan göra på egen hand. Vygotskys (1978) teoretiska perspektiv, proximal utvecklingszon, drivs av barnen själva.

2. Vill bli sedda av lärare

Alla barn i förskolan vill ibland bli sedda och hörda i sin lek och sitt lärande, vilket också är en anledning till att påkalla lärares uppmärksamhet och försöka inbjuda till samspel. Barnen visar att de vill att lärare skall se och bekräfta deras kompetens. De gör det på olika sätt, ofta i samband med att de vill visa läraren något som de skapat eller något de menar att de kan. Ett objekt fokuseras ofta med verbala uttryck som: ”Titta vad jag kan”, eller ”Kolla!”

Dimitro (4.2) kommer in i målrummet med en brädbit som han målar. ”Titta som jag gör”, säger han och titta på läraren. ”Jag hade guld”, säger Dimitro. Han målar runt, runt och trallar: ”Kan jag måla till min mamma! Kolla så fin min är Ella!”

Dimitro vill att både barn och lärare skall se hur fint han målat. Första gången säger han det till läraren. Men ingen reagerar och hans önskan negligeras. Nästa gång tilltalar han ett av de andra barnen, Ella, för att få bekräftelse på sin kompetens.

Ute i hallen. Dimitro (4.2) och Viktor (5.0) vill visa läraren teckningar som de äldsta barnen gjort efter det att de lyssnat på en saga. Dimitro säger: "Där är svansen på ödlan." Läraren ber honom berätta om ödlan. "Så tappade han svansen, så ligger den kvar." "Och vet du vem som gjort den?", frågar Viktor. "Nej." "Det är jag", säger han. "Edvinia har gjort den", pekar han. "Och vem har gjort den?", frågar läraren. "Den har Alice gjort ... och Sophia (pekar på en annan). Alice är inte fem år", säger Viktor. "Den har Tom gjort", vänder på Dimitros huvud med ena handen. Viktor läser flera av barnens namn. "Har inte du gjort någon?", frågar Dimitro. Viktor pekar på sin och säger: "Ja, den!" Dimitro säger att Edvinia är femåring. "Nej", säger Viktor, "Hon är bara fyra. Tom, Sophia och jag är femåringar." "Tom är femåring", säger Dimitro. De börjar klappa i händerna och säga att man kan smälla så. De går iväg.

Här blir läraren indragen i att bli åhörare till vem som har gjort vilken teckning. Det som är viktigt för barnen när de berättar, är inte endast vilken teckning de gjort, utan också att de är *stora* barn, fem år, vilket ger vissa fördelar, som exempelvis att måla dessa bilder efter att ha lyssnat på en saga.

På madrassen sitter nu läraren, Johanna (5.5), Roberto (2.10) och Viktor (5.3) och kastar boll till varandra. Alice (4.11) hänger i en rep-lian och tittar på. Charles (3.9) gungar och säger vänd till läraren och de andra barnen: "Titta jag gungar, då".

Genom att Charles säger att de andra skall titta på att han kan gunga, får han också en del av lärarens uppmärksamhet, men blir också delaktig i de andra barnens samspel. Han visar att han vill bli bekräftad och att det han gör blir synligt för någon. Som vi ser nedan vänder också Frida sig till läraren och vill ha uppmärksamhet, samtidigt som hennes uttalande engagerar ett annat barn i att låta henne framstå som kompetent.

Läraren sitter vid bordet tillsammans med tre barn. "Jag kan skriva", säger Frida (7.0) stolt. "Och så kan hon läsa," säger Olle. "Kan jag med", säger något annat barn. Läraren nickar instämmande.

Edvinia (4.11) kommer in i rummet med en docka i famnen. Hon säger till läraren: "Kolla, detta är Rebecka." Hon kramar dockan. Läraren frågar om hon tycker att den är fin. Hon säger: "Titta här, hela kroppen och armarna är mjuka, men inte ansiktet." Hon drar bort lite av dockans kläder för att läraren skall se. Hon kramar den åter och svänger den sedan runt och säger sedan: "Kolla, jag kan hålla med en hand!" Hon svänger dockan fram och tillbaka.

Åter blir läraren indragen i kommunikation med en flicka. Hon tar tillfället i akt när hon uppfattar att läraren tittar på henne, och börjar prata om sin docka. Sedan vill hon också visa hur hon kan hålla dockan och dansa.

”Kolla hur jag gör!”, säger Charles (3.9). Han kletar energiskt på klister med båda händerna.

Barn vill ibland visa att de producerat något, men andra gånger vill de visa på sin förmåga att utföra något.

Annika (6.1) vill att läraren skall filma en liten tomte hon gjort efter ett mönster. Läraren bekräftar att hon tycker att den är fin. Ett par andra barn kommer fram och vill att läraren skall titta på deras gosedjur också.

Vi kan också se, som i exemplet nedan, att barn vill bli uppmärksammade av läraren för sitt mod – att våga klättra högt.

Miriam (2.11) klättrar i ribbstolen. Tony (4.5) kommer springande och klättrar upp när hon klättrar ner. Han ropar först på Zita, en av lärarna, flera gånger, men när hon inte hör så börjar han ropa på en annan lärare. ”Fröken, fröken, titta på mig!” Han klättrar högt upp i ribbstolen. När läraren tittar mot honom hoppar han ner på golvet och ser väldigt glad ut. ”Oj”, säger läraren med beundrande röst. ”Du kan gå ner med bara armarna också, som du gjorde igår”, säger läraren till Tony. /.../ Miriam står högst uppe på ribbstolen och ser ut som om hon tänker hoppa ned. Hon överväger en lång stund. Hon tittar åt lärarnas håll flera gånger, men säger inget. Lärarna är sysselsatta med förberedelser för samlingen och ingen noterar Miriam. [De ser henne antagligen inte.] Hoppet blir inte av, hon väljer att klättra ner istället.

Vi kan här se ett barn som vill bli sett för sin prestation, att hoppa, och också blir det. Man kan ana att detta leder till att han hoppar. Det andra barnet har ännu inget utvecklat språk, men visar med hela sin kropp att hon vill att lärarna också skall upptäcka henne uppe på ribbstolen. Att de inte gör det, kan vara en anledning till att hon klättrar ner igen.

3. Vill ha lärarens uppmärksamhet på att någon bryter regler eller konventioner

Det barn ofta vill göra lärare uppmärksamma på i lek och lärande är att någon inte sköter sig, dvs. inte följer de regler och konventioner som barn uppfattar råder i förskolan. De vill gärna *informera lärare om regelbrott*. Det kan handla om barn eller vuxna som inte följer reglerna. Det kan alltså handla om olika uttalade regler, men också om konventioner som exempelvis att man inte skall rita utanför pappret, eller att när man har bajsat på sig så måste man gå och byta blöja.

Ella (3.1) viker sitt papper och Ian (4.6) hämtar ett nytt. Ella säger: ”Oscar målar utanför.” Nu noterar Oscar (1.9) detta och börjar rita på vaxduken. ”Han målar på tapeter”, säger Ella. Oscar pekar på det han ritat på vaxduken och Ella säger: ”Det gör inget!”

Ella vet vilka regler som gäller när man ritar och när Oscar inte håller sig till reglerna försöker hon uppmärksamma läraren på detta. Då läraren emellertid inte svarar ändrar Ella sig och säger att det inte gör något att han ritar utanför.

I samlingen säger någon: "Du glömde Oscar." "Nej", säger läraren, "det gjorde jag inte."

Ett barn har här uppfattat att läraren hade hoppat över Oscar och då försöker hon uppmärksamma läraren på detta. Hon hävdar dock att hon inte glömt honom. Barnet försöker här att korrigera läraren och hävda alla barns rätt att bli uppräknade.

4. Vill ha information från läraren

Barn söker tidigt i livet bekräftelse på att de är på rätt väg med något de håller på med. Men mer specifikt tar de också kontakt med lärare för att få veta om något är *rätt eller fel relaterat till den specifika aktivitet eller uppgift de håller på med*. Till skillnad från den första kategorin där barnen tycks veta hur de kan dra nytta av lärares kompetens för att nå dit de vill med sina projekt är barnen här mer inriktade på att lärarna ska förmedla information till dem. Samtidigt tycks barnen ta fasta på sitt eget lärande och vill att lärarna skall bekräfta deras eget kunnande. Basen tycks inte sällan vara barnens egen kompetens, som de behöver visa upp för läraren för att få bekräftad.

Johanna (5.0) och Sophia (5.5) sitter vid bordet med var sitt läggspel. Läraren sitter vid sidan om och frågar om de olika bilderna och pratar med barnen om bilderna. Det ena spelet har mer prickar och siffror. Barnen har problem med att urskilja vilken sida som skall vara uppåt på läggspelsplattorna, vilket är högst förståeligt eftersom de olika sidorna tillhör olika läggspelsmönster. Varje gång någon av flickorna visar fram en platta och frågar om det är rätt, så svarar läraren antingen att det är rätt eller fel.

Här arbetar två flickor med ett läggspel. Och även om de två pratar med varandra så är det till läraren de vänder sig för att få bekräftat att de gör rätt, de söker stöd för sin uppfattning. Även i nästa observation ser vi hur barn söker lärares ledning.

Två barn limmar papper på ett ståltrådsnät som föreställer ett träd. "Jag målar på ditt finger", säger Viktor. "Skall vi måla det här", säger Charles (3.11) och vänder sig till en lärare. "Ja, när det är alldeles klart och vi inte ser mer nät", svarar läraren.

Att lärare kan och vet mer än barn är uppenbart för barn, därför är det också självklart för dem att vända sig till lärare när de vill veta, eller få information om något.

Några barn sitter på golvet och lägger bokstäver i långa rader. Frågar läraren vad där står, säger själv: "etta, fyra, åtta!" "Jag får titta på din?", säger Edvinia (4.5) [hög med bokstäver]. Tomas (5.5) säger: "Om du tar den [pekar på D] så tar jag den [pekar på G]."

Nu sitter tre andra barn runt omkring och tittar. Johanna (5.1) ber läraren läsa genom att säga: "Läs vad där står!" Hon försöker läsa ihop bokstäverna till ett ord.

Detta är ett vanligt fenomen när barn börjar använda bokstäver, att de frågar vad där står när de som här har lagt bokstäver i rad eller när de skrivit det på papper (Roos, 2003). Barnen vill här både ha stöd för sitt utförande och vill ha information från läraren. Observationen ovan fortsätter med att Tomas vill ha lärarens hjälp.

"Hur skriver man mål?", frågar han. Läraren säger: "M Å L", och han skriver. Dimitro (4.6) visar att han har gjort en gubbe med många armar. "Hur många?", undrar läraren. Han börjar räkna: "Fyra, fem, sex, sju, åtta... åtta var det!"

Frågande handlar här och i andra exempel om att få veta, men det handlar också om att man frågar för att kunna utvidga och gå vidare i det man håller på med.

Dennis visar läraren en liten plastbit med hål i. "Den ska vara till lastbilen", säger han. "Ska den va till lastbilen?", säger läraren. "Lägg den i skottkärran där." Han lägger den i en liten röd plastskottkärra. Eliza tar upp biten, tittar på den och ger den till läraren som sitter på huk hos barnen. Sen tar hon den igen, lägger tillbaka den i skottkärran, tar tag i kärran och börjar köra runt med den på gården.

Detta är ett av få exempel på att de yngre barnen på något sätt prövar en tanke med lärare, dvs. om en viss pryl skall tillhöra ett visst föremål. Det finns också exempel där små barn söker bekräftelse på att de gör rätt genom att titta på läraren varje gång barnet stoppar en figur i läggspelet, vilket vi tolkar som att sätt att söka stöd för att något är rätt. Små barn söker däremot lärare med blicken för att få bekräftelse på att de gör rätt.

5. Vill ha läraren med i sin lek

Att barn ser lärare som lekpartners blir också synligt i deras agerande genom att de på olika sätt inbjuder lärare i sin lek. Detta sker oftast genom att överskrida här- och nusituationer och antingen skoja, "fantisera" eller använda olika symboluttryck.

"Skall vi se hur många barn det är här?", frågar läraren. Hon pekar på siffror på väggen. De räknar barnen. Läraren visar sedan ett kort med en snigel som illustrerar sången *Lilla snigel akta dig*. "Nu räknar vi", säger hon. [Vanligtvis räknar de till tre innan de börjar sjunga en sång.] Barnen sätter igång: "1, 2, 3, 4, 5..." upp till 20. "Nej, stopp! Om vi skall sjunga räcker det om vi räknar till tre." Flera gånger börjar hon räkna, men barnen fortsätter och skrattar hejdlöst! Till slut skrattar läraren och börjar sjunga "Lilla Snigel." Barnen faller in i sången.

Här är det uppenbart att barnen som kollektivt försöker att skoja med läraren, och inte förrän hon inser det roliga i det hela ger barnen sig och sjunger med i sången. Ytterligare ett exempel på hur barn skojar med lärare kan vi se i nästa

observation, där barn tillverkat dockor då de arbetat med kroppen som ett innehåll.

Maja (8.2) kommer fram till sin lärare och säger: "Hej, se min!" Hon visar en pappersdocka som de tillverkat. Läraren säger: "Nej, har du klippt av det [huvudet]?" Maja skrattar och visar att hon vikt ner huvudet så det skall se ut som om det fattas.

Här är det uppenbart att Maja försöker skoja med sin lärare genom att låtsas att huvudet är avklippt. Maja vill helt enkelt ha lärarens reaktion! Nedan kan vi följa en liten pojke som kämpar tappert för att få lärare med in i sitt meningsskapande och sin lek.

Valter (2.3) sitter vid bordet. Han lägger två pennor på ett papper och rullar in dem i pappret. Läraren sitter vid sidan om. "Lämna", säger han när han räcker det till läraren som säger: "Får jag den? Tack så mycket!" Hon fortsätter: "Vill du inte måla något på det pappret då?" "Nej", säger Valter. "Ja vill göra ett paket till", fortsätter han och virar åter in pennorna i pappret. "Skall någon annan få dem nu?" "Um", säger han, samtidigt tappar han pennorna, böjer sig ner och tar åter upp dem och stoppar in dem i paketet. Han ger paketet till observatören och går bort till en annan lärare [Birgitta] med paketet. Läger det i hennes knä, men hon pratar med en annan lärare och nonchalerar honom. Han väntar länge, men hon pratar inte med honom och ser honom inte. Han försöker säga något, men utan framgång. Till slut viker Valter åter ihop ett paket och går iväg. Tappar och tar upp flera gånger, säger: "Oj, oj oj!" Skrynkler åter ihop pappret runt pennorna, går till Lena och säger: "Den!" Hon sätter sig på huk och tar emot paketet. "Har du en present igen?", säger hon. "Vad är det?" Vecklar upp och säger "pennor". "Klubbor är det", säger Valter och går iväg och visar observatören.

Valter gör verkligen sitt yttersta för att få lärare delaktiga i sin lek där han låtsas att han ger bort paket. Lärarna är mer eller mindre villiga att gå in i leken, men han ger sig inte, utan fortsätter till nästa, när någon inte svarar på hans invit.

Viktor (5.3) sitter vid matbordet. Han ser skuggan av sina fingrar på stolsryggen. Han vänder sig till läraren som står vid sidan om och säger att det ser ut som en myra. Läraren frågar om han kan göra något annat med skuggan. Viktor håller sin egen hand och säger: "Titta ett träd". Han tar båda sina händer och visar ett träd. "Det var ett bättre träd", säger läraren. Viktor gör en ny figur i skuggan och läraren frågar vad det är. "En hund", säger han. "Ja!!!", ropar läraren. Han tittar på sina händer och gör nya former. "Kan du göra mer? Man kan göra massor av saker!" Han sitter och prövar. "Det blev ett hål", säger läraren. "Det är ett öga", säger Viktor. Läraren prövar och säger att det blev en fågel. "Kan du göra en fågel? Det får bli lite trolleri." Han funderar. "Det blev ett ben", säger han. "Det kanske var Linus ben [en hund]", säger läraren. Han skrattar och prövar vidare. "Jag tror att jag skall göra en liten gubbe, men det kan jag kanske inte." "Pröva", säger läraren. Han prövar och säger: "Men det blir ju en kanin istället." "Han har öron, titta så fint", säger läraren. Viktor skrattar. "Nu får du göra en kanin", säger han till läraren. "Hur gjorde du då?", undrar läraren. Han visar. "Oh, då var det två", säger hon när både Viktors och hennes skuggfigurer syns på stolen. "Hej kanin, och där är ju nosen", säger läraren. Dimitro (4.4) kommer och ställer sig vid sidan om, men han verkar inte uppmärksamma skuggspelet. "Vad äter han [kaninen]?", frågar läraren. "Han äter en morot", säger Viktor. "Han [kaninen] kan äta upp den då!" "Vet du hur man gör en kanin?", säger Viktor till Dimitro. Han prövar också att forma sina fingrar. Läraren säger

att hon skall komma på andra sidan av stolen. Hon hjälper Dimitro att forma fingrarna. Han skrattar, men uppfattar inte skuggan på stolen. Han skrattar och går. ”Jag vill inte ha mer mat”, säger Viktor. ”Nej, men kan du duka av då?”, undrar läraren. Han tar bort sin tallrik.

Viktor introducerar här en lek som läraren tonar in i och bidrar på så sätt till att den utvecklas. Det blir ett ömsesidigt utbyte där barnet och läraren ger och tar, följer och leder. De försöker båda att också få Dimitro intresserad, men han lyckas inte få syn på vad det handlar om och tröttnar därför. Men Viktor instruerar också läraren och föreslår vad hon skall göra.

Oscar (2.1) kommer fram till läraren med en plastmugg som han ger henne. ”Har du kokat kaffe?”, säger hon. Han tar skeden och bjuder. Sätter sig på stolen. Läraren frågar om han har kaka också. Han pekar. Han rör runt med skeden i plastmuggen.

Oscar inbjuder här läraren till att vara med i leken genom att bjuda henne på något drickbart, som hon tolkar som kaffe. Han spelar med i kaffekalaset och låtsas att han också dricker kaffe. Barn verkar uppfatta att kaffedrickande är vuxnas värld och därför ser man gång på gång hur de just utnyttjar kaffedrickandet för att få lärare med i leken. Här följer ytterligare ett exempel.

Några barn sitter i sandlådan då en lärare passerar förbi. En flicka tittar på läraren och säger: ”Rör inte kakorna, för de är jättevarma.” Läraren: ”Är de nybakta?” ”De är jättevarma”, säger barnet igen och fortsätter: ”Jag får blåsa på dem!”

Här tar barnet kontakt genom att fantisera och därmed inbjuda läraren i leken. Läraren blir här medlekare. Det man kan se i de tre sista exemplen är att barn försöker att knyta till lärarnas värld för att få med dem i sina lekvärldar. Och från barns perspektiv verkar mycket av vuxenvärlden handla om mat och kaffe.

Diskussion

Som vi redan konstaterat involverar barn lärarna endast i liten utsträckning i sina egna lekar eller när de är engagerade i andra egna aktiviteter eller samspel. Barn väljer *antagligen till stor del att göra sådant som de klarar av på egen hand*. Detta resultat är helt i linje med tidigare observationsstudier. Barbara Tizard (1979, 1988) visade att barn vänder sig fem gånger så ofta till andra barn än till lärare i förskolan. Kathy Sylva, Carolyn Roy och Marjorie Painter (1980) visar i Oxfordshire-studien att det under endast 5 procent av den observerade tiden förekom verbalt samspel med lärare, och den största delen av denna tid gick samspelen ut på att barn ville ha något eller ha hjälp med något. Vad detta beror på kan man fundera över! Kan det vara så att lärare i sina samspel med barn främst agerar som ”servicepersoner”, som stödjer och banar väg för barn snarare än att problematisera, bjuda motstånd och kommunicera med barn på ett sätt

som stärker barnens egen kompetens eller utmanar dem att själva pröva olika lösningar? Varken under den tid barnen är fria att själva välja aktiviteter eller då barnen inbjuder till kommunikation, tycks lärarna i den här studien delta med utmaningar i barnens samspel i någon större omfattning. En orsak, som vi utvecklar i kapitel åtta, kan vara att lärare ganska ofta pekar på att de inte vill störa barns egen lek, för att de riskerar att förstöra den. Men den andra sidan av saken blir ju då att lärare kan missa viktiga ögonblick då barn bjuder in dem till ett möte mellan lek och lärande.

När det gäller de yngsta barnen finns de företrädna i alla kategorierna, utom när det gäller att få läraren uppmärksam på att någon inte följer regler och konventioner. De yngsta barnen inbjuder mest till *lek och kommunikation*, kanske beroende på att barn och lärare, speciellt på *småbarnsavdelningen*, är *fysiskt närmare varandra*. Lärarna sitter oftast på golvet och barn söker då gärna kontakt med dem. Små barn söker inte upp lärare för att kommunicera, men om de finns närvarande i barns värld så initierar de en hel del språkande och lekande. När barn uttrycker något uppfattar lärare detta som en inbjudan till kommunikation. Men det är framför allt så att barnen med hela sin varelse inbjuder lärare till delaktighet, något som oftast lärare accepterar – i alla fall genom att de kommunicerar med dem, även om vi också har exempel på motsatsen.

Kerstin Strander (1997) visar i sin avhandling, där tonåringar talar om sin tid i förskolan, att de inte minns speciellt mycket om lärarna, även om de uppfattade det som om de fanns någonstans i periferin. Lek och samspel är emellertid det som tonåringarna minns bäst från sin förskoletid. Strander säger också att tonåringarna uppfattade någon slags önskan hos lärarna att vilja ge barn frihet och tillgång till sina känslor. Men samtidigt hävdar hon att de menar att det inte fanns någon dialog kring barnens egen syn på hur de ville ha innehållet i sin vardag.

De två kategorier där de yngsta och de äldsta barnen skiljer sig mest åt är, ”att fråga för att få information” och ”att inbjuda till lek”. När det gäller ”att fråga för att få information” handlar det för det mesta om de äldsta barnen i förskolan och skolan. När det däremot gäller ”att inbjuda till lek” så sker detta på olika sätt när det gäller de yngsta och de äldsta barnen. De yngsta inbjuder konkret lärare till att delta i deras fantasilek, medan de äldsta mer utmanar lärare genom att skoja med dem. Vi har egentligen inga sekvenser där äldre förskolebarn eller skolbarn tar kontakt med lärare för att få dem delaktiga i sin roll-lek. Detta behöver naturligtvis inte innebära att det inte förekommer och det kan finnas flera förklaringar. I en av grupperna med integrerad

skola/fritidsverksamhet är lärarna ofta involverade i barnens lek och tar explicita roller, vilket kan vara en förklaring till att barnen inte ber lärarna att vara med. Lärarna är redan involverade i lek. Det kan också vara så att i de övriga grupperna vet barn att lärare inte brukar delta i roll-lekar, det blir därmed taget förgivet att lärare inte leker sådana lekar med barn.

Kan det vara som Sylva, Roy och Painter (1980, s. 126) säger: "Teachers in nursery classes expected their young children to play their own activities and then get on with them"? Om man nu som lärare tror på de intentioner som genomsyrar läroplanerna (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b), att det är kommunikation och interaktion som är avgörande för barns lärande, så måste ju lärare vara nära barn för att kommunikation och interaktion skall kunna uppstå (E. Johansson, 2001, 2004). Visserligen säger Sylva, Roy och Painter (a.a.) att rika dialoger kräver tysta intima miljöer och de menar att förskolan förefaller vara motsatsen. Men hur förskolans miljö utformas och ger förutsättningar för samspel mellan barn och lärare beror ju både på lärarens organiserande av miljön (Nordin-Hultman, 2004) och på attityder, förhållningssätt och syn på barn (E. Johansson, 2004).

Att lärare i förskolan har en något avvaktande och tillbakadragen position i barns vardag i förskolan visar Pramling Samuelsson och Sheridan (2008) i en internationell jämförelse av små barns erfarenheter av förskolan i olika länder. Att den rådande diskursen är att hålla sig i bakgrunden till barns lek visar sig också i Lena Hallengrens undersökning av hur barn trivs och uppfattar förskolan. På frågan: "Leker fröken med er ibland?" svarar ett barn: "Får hon det?" (Regeringens proposition 2004/05:11).

KAPITEL 7

LÄRANDETS OBJEKT – MATEMATIK OCH SKRIFTSPRÅK

I förskolans uppdrag ingår inte endast att förskolan skall vara trygg, rolig och utvecklande, utan mer specifikt skall förskolans verksamhet bidra till att barn ges möjlighet att uppfatta och erfara vissa avgränsade aspekter av deras omvärld. Dessa mål att sträva mot är totalt 23. En del pekar mot värden och normer, andra mot färdigheter eller förmågor och åter andra mot just att barnet skall ha möjlighet att skapa mening och förståelse. Bland dessa mål att sträva mot kan man urskilja mål som fokuserar någon aspekt av det som sedan i skolan tar form som matematik och skriftspråkande. I läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998b) kan vi exempelvis urskilja ett mål som pekar mot att ge barn förutsättningar att påbörja sin skriftspråkiga utveckling. Detta uttrycks på följande sätt. Förskolan skall ge barn förutsättningar att:

- utveckla sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och förståelse av symboler samt deras kommunikativa funktion. (s. 13)

Förskolan skall också ge barn förutsättningar att urskilja matematiska begrepp och utveckla förmågor. Mer specifikt sägs att barn skall ges förutsättningar att:

- utveckla sin förmåga att upptäcka och använda matematik i meningsfulla sammanhang.
- utveckla sin förståelse för grundläggande egenskaper i begreppen tal, mätning och form, samt sin förmåga att orientera sig i tid och rum. (Utbildningsdepartementet, 1998b, s. 13)

Man kan tolka det så att grundläggande för skriftspråkande och matematik är dels att barn ser detta som meningsfullt och något som tillhör deras värld, men också att språk, begrepp och kommunikation blir betydelsefullt. Detta betyder att innehållsliga dimensioner lyfts fram och att förskolan därmed utgör en målstyrd praktik, något som inte är ett vanligt sätt att tänka på i förskolans praktik (Enderberg, 2001; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Vi väljer här att tala om det innehåll som förskolan skall sträva mot att utveckla hos barn som lärandets objekt.

Med lärandets objekt menar vi den förmåga eller förståelse som barn förväntas utveckla i förskolans och skolans pedagogiska praktik. Detta lärandeobjekt förutsätter: 1) lärandets *mål*, dvs. läroplanens mål att sträva mot och lärarens intentioner, 2) *processen*, dvs. de dagliga aktiviteter och situationer som barn är involverade i och får erfarenhet av, 3) *resultat*, dvs. barns levda erfarende som detta kommer till uttryck just nu – som ett nedslag i tiden. Man kan också se resultatet som ett avtryck i barnets lärprocess, som ju är relaterad till både mål och verksamhetsprocess.

I de olika barngrupperna har lärandets objekt varierat, och vi skall inte redogöra för allt detta, men väl göra några nedslag. I första hand kommer vi här att belysa exempel på arbetet med aspekter av matematik och skriftspråk som de kommer till uttryck i våra videoobservationer. Det är vanligt att både barn och lärare för in aspekter av matematik och skriftspråk i samma situationer, något som andra tidigare visat är fallet när man till exempel arbetar med almanackan (se Mellgren, under tryckning). Att skriftspråk och matematik utgör en helhet för små barn menar vissa forskare och hävdar också att det är barns självklara väg in i symbolernas värld (Tolshinsky-Landsman & Levin, 1985). Även från ett utvecklingspedagogiskt perspektiv förefaller det rimligt att symboler till en början utgör en odifferentierad helhet som sedan differentieras ut i skriftspråkssymboler och siffersymboler som två system, som sedan åter integreras till en hel innebördsförståelse som kan illustrera samma sak, dvs. kulturella konventioner.

I en av de böcker som samtliga arbetslag läste finns en presentation av såväl skriftspråk som matematik (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, kap. 11 och 13). När det gäller matematik så utgjorde detta också ett inslag i kompetensutvecklingen genom att Elisabet Doverborg genomförde ett seminarium på temat. Det hon specifikt tog upp som lärandeobjekt var: att göra jämförelser (storlek, form, vikt, avstånd, längd, etc.), att sortera och klassificera, antal och taluppfattning samt problemlösning som något som finns i barns vardag. Betydelsen av barns tillit till sin egen förmåga att tänka var ett annat område av betydelse för lärande av grundläggande matematik. När det gäller lärandets akt tog Doverborg specifikt upp: att tala, tänka och reflektera som en viktig aspekt av matematik, att använda sig av mångfald och variation och göra barns tankar synliga genom dokumentation (Doverborg & Anstett, 2003). Hon uttryckte också att meningsfullhet för barn är dels när de känner igen sig i det man sysslar med, men också att de i detta känner sig utmanade, något som inte minst är viktigt för att bli intresserad av matematik. Utmaningar är en viktig aspekt av utvecklingspedagogiken (Mårdsjö, 2005).

Frågeställningar och analys

Eftersom förskolans utökade uppdrag specifikt också pekar ut innehållsaspekter som kan relateras till traditionella skolämnen som matematik och skriftspråk, ville vi också se hur dessa innehåll behandlades i våra barngrupper. Den fråga vi därför ställer oss i denna analys är:

- Hur tar sig lärandeobjekt, som är etablerade i skolan, uttryck i en verksamhet som strävar efter att integrera lek och lärande?

De data som ligger till grund för analysen i detta kapitel är alla sekvenser av videoobservationer där innehållet kan hänföras till grundläggande skriftspråkande och matematik. Efter Elisabet Doverborgs seminarium kom lärarna överens om att alla skulle arbeta med matematik i någon form nästa gång vi kom ut för att videofilma verksamheten. Det finns också andra videosekvenser som spontant uppkommit vid våra videoobservationer, initierade av lärare eller barn. I analysen har olika innehållsdimensioner framträtt, dessa presenteras som olika teman illustrerade med data och kommenteras efter varje exempel.

Matematik från 1 till 10 år

Fyra exempel följer här, exempel som representerar alla åldersgrupperna, från små barns till skolbarns fokuserande på grundläggande matematik som initierats av lärarna.

Att sortera kottar

Alla fyra barnen som deltar i följande observation har svenska som sitt andra språk.

De fyra barnen Jimmy (6) och Joline (5.7) på ena sidan och Diego (5) och Sindra (5.6) på andra sidan, sitter på golvet i det ”stora” lekrummet. Läraren har sagt att de skall ta fram grankottarna och tallkottarna som lärare och barn någon dag tidigare varit och plockat i skogen utanför förskolan. Läraren tar fram kottarna ur en stor vit plastpåse som hon placerat mitt på underlägget och säger samtidigt: ”det fanns tallkottar... och så fanns det grankottar”. /.../ Hon tar fram några kottar i taget, håller upp dem en efter en. Hon visar och lägger dem sedan i mitten på underlägget så att barnen som sitter runt ser tydligt. Barnen får hålla och känna på kottarna. Samtliga fyra barn har nu var sin kotte i sina händer. ”Kommer du ihåg julgranen... den lilla lilla granen”, säger läraren vänd till Jimmy och ler mot honom. Jimmy säger inget, men ser fundersam ut – precis som om han tänkte efter hur en julgran ser ut och i vilken situation han hade sett granen. /.../ Läraren låter honom fundera och försöker inte heller med en gång att få tillbaka hans uppmärksamhet från det som fångat hans intresse. Hon fortsätter tala om kottarna. Jimmy säger plötsligt med stadig röst: ”en liten kotte”. Han håller kotten i handen som han

samtidigt höjer upp i luften så att läraren skall se. /.../ Barnen småpratar intresserat med läraren om att kotten är *stor*, vilket hon kommenterar: ”Den är *jättestor*... från en gran.” Hon håller fortfarande upp kotten i luften så att barnen skall se tydligt. /.../

”Skall vi lägga alla grankottarna i en hög och alla tallkottar i en hög”, frågar läraren. Barnen plockar kottar ur påsen och försöker lägga dem i två högar – en grankottehög och en tallkottehög. Om de förväxlar kottarna hjälper läraren dem att få kottarna i ”rätt” hög. Hon tillrättavisar dem inte om de lägger i ”fel” hög utan försöker visa på att kotten kanske passar i den andra högen genom att *visa på storleken och jämföra stor kotte med liten kotte*. Barnen hittar vilka kottar som storleksmässigt passar in i högarna. De talar hela tiden med läraren och varandra då de *jämför kottarnas storlek*. /.../ ”De är små tjejer och de är stora killar”, säger Diego till läraren då han pekar på de små och stora kottarna. ”Varför är det små tjejer och stora killar då, varför?”, undrar läraren lite förvånad. ”Jag är ju en tjej och jag är ju stor”, påpekar läraren. ”Skall du och jag *se vem som är störst – du eller jag?*”, frågar läraren intresserat. /.../ Diego och Sindra på andra sidan underlägget har lagt en ”hög” kottar på rad. Kottarna i denna högen är jämnlånga. Samtal om *stor och liten – lång och kort* förekommer emellan alla fyra barnen och läraren. ”Är den *störst*... finns det någon mer som är *allra störst?*”, undrar läraren när Diego hittat en stor kotte i påsen och jämför denna med de andra stora kottarna som ligger på rad.

Vi ser ovan hur läraren börjar med att uppmärksamma barnen på skillnader mellan stora och små kottar och mellan två olika sorters kottar. Hon benämner också varje kotte *som en och en* när hon plockar fram dem. Hon räknar alltså inte hur många det finns, utan benämner varje kotte *som en*. Att det var två olika sorters kottar föll i bakgrunden. Det man också kan se är att läraren inte korrigerar genom att säga att något är rätt eller fel, men likväl blir det viktigt för henne att kottarna kategoriseras rätt, därför manövrerar hon så att de hamnar i rätt hög.

Vi ser också hur läraren fokuserar på att sortera kottar i två högar, stora och små. Ett barn för själv in och relaterar liten och stor till tjejer respektive killar. Läraren frågar då barnet varför tjejer är små och killar är stora. Men då hon inget svar får går hon vidare och relaterar storlek till sig själv, att hon är tjej och stor. Denna koppling fick inte respons hos barnet, varför den aldrig utvecklades, så egentligen kom sekvensen endast att handla om att sortera kottar i två högar och jämföra liten och stor. Det man kan fundera över är varför uppgiften gjordes enkel, utan tillstymmelse till problematisering. Tror man kanske att barn med annat modersmål är svenska inte har de basala begreppen – stor och liten?

Hur många bokstäver?

Fyra barn, Martin (5.4), Tomas (4.8), Lina (4.6) och Betty (3.11) sitter i en halvcirkel framför läraren. /.../ Två ”högar” ligger på golvet – en hög med ett fotografi på varje barn (de fyra i gruppen) och i den andra högen namnlappar på varje barn i gruppen. Tanken är att barnen skall hitta sitt fotografi och sitt namn bland de andra barnens fotografi och namn och sätta upp namnet på tavlan, samtidigt som de skall tala om hur

många bokstäver namnet innehåller. /.../ ”Vad du var snabb Lina, det var ju bra”, säger läraren när Lina talat om hur många bokstäver som finns i hennes namn. Lina fnissar förtjust och ”kråmar sig” i stolen. ”Jag vet redan att det var fyra”, säger också Martin till läraren, som nickar instämmande med att säga: ”Du har redan sett det Martin.” ”Ser man det då?”, frågar läraren lite undrande. Hon vänder sig till Lina och Martin som sitter bredvid varandra. ”Jaa”, kommenterar Martin, säker i rösten – som att detta var ju väldigt enkelt. /.../ Barnen tittar nu åt lärarens håll efter en stunds småprat med varandra. Matematikuppgiften skall börja. ”En, två, tre, fyra”, säger Lina förtjust och pekar lite lätt med sitt pekfinger på de övriga barnen. ”Fyra barn, precis”, svarar läraren instämmande och nickar samtidigt. /.../ ”Du hittar ditt namn, vad bra”, säger läraren berömmande. ”En, två, tre, fyra, fem”, räknar Tomas. ”Du hade fem bokstäver, visst”, säger läraren tydligt. ”Betty, vill du försöka? Oj du tar båda två på en gång”, säger läraren då Betty böjer sig ner till golvet och tar tag i både kort och namnlapp samtidigt. Betty sätter fast fotografiet först och sedan namnlappen under stor koncentration. ”Bra Betty”, säger läraren. ”Hur många bokstäver har du i ditt namn”, frågar läraren. Betty börjar räkna försiktigt med knappt hörbar röst ”en, två, tre, fyra, fem, sex” och vänder sig om för att gå och sätta sig. ”Om du provar en gång till, Betty”, menar läraren och stoppar henne innan hon hunnit gå tillbaka och sätta sig på sin stol. ”En, två, tre, fyra, fem”, viskar Betty mycket tyst då hon pekar på varje bokstav. ”Just det”, nickar läraren bekräftande, ”jättebra”. Betty ser stolt ut när hon går tillbaka till sin plats.

/.../ Läraren tar fram en tamburin som barnen skall få känna takten och räkna stavelser i sina namn till. ”Just det... här är tamburinen”. Hon lämnar först över tamburinen till Lina. ”Nu får vi se vad du först skall göra... hur ditt namn låter”, säger läraren till Lina då hon just fått tamburinen i sin hand. Martin är ivrig och tar snabbt tamburinen från Lina, fast på ett lekfullt sätt. Lina bara skrattar och accepterar att Martin tar tamburinen från henne. ”Vänta lite”, påpekar läraren och för över tamburinen till Linas hand. Martin småler.

”Hur många stavelser har du i ditt namn”, fortsätter läraren till Lina. Lina slår två slag med tamburinen. ”Det var två och det kunde du”, säger läraren. Turen kommer till Martin som stolt spelar sitt namn och läraren nickar och bekräftar. Betty står näst i tur. ”Be - tty” spelar och säger Betty. Läraren frågar henne hur många stavelser hon hörde. ”Fyra”, svarar Betty. ”Du tyckte det var fyra”, undrar läraren. Betty är snabb med att lämna över tamburinen till Tomas som är på väg att spela sitt namn. ”Nej... vänta... ge tillbaka till Betty”, skyndar sig läraren att säga. ”Slå ditt namn”, fortsätter läraren och Betty slår fyra slag igen. /.../ Läraren frågar Tomas på nytt om han vill pröva med tamburinen och slå sitt namn. Tomas försöker igen...”To-mas ... det blir två”, säger han stolt. ”Jättebra”, säger läraren och Tomas ser mycket nöjd ut. Barnen har varit koncentrerade under aktiviteten med tamburinen. Läraren avslutar med att slå sitt eget namn ”Ul-ri-ka... oj det blev ju tre.” Alla barnen räknar samtidigt högt tillsammans med läraren när hon slår sitt namn. ”Oj vad duktiga ni är.”

Vi har här sett hur barnen får en uppgift av läraren, nämligen att tala om hur många bokstäver de har i sitt namn. Vissa barn ser direkt hur många bokstäver det är, medan andra barn måste peka på och räkna bokstav för att komma fram till antalet bokstäver. Vi ser också hur läraren introducerar en variation på samma tema, antalet stavelser i namnet, genom att barnen får slå på tamburinen

hur de tycker att det låter. Men nu handlar det om stavelser. Stavelser och bokstäver introduceras här i en uppgift som egentligen handlar om matematik.

Tanken med de två aktiviteterna, enligt läraren, var att barnen skulle arbeta med antal i en konkret situation. Den första aktiviteten – fotografi och namnlappen med barnets namn på skulle förena både *bokstäver* – hur de ser ut och låter – med *hur många* de är i varje barns namn. Det samma gäller för ”tamburinleken” – *att urskilja hur många stavelser* det finns i varje barns namn. Denna sista uppgift var svår för några av barnen. Läraren menar dock att barnen hade roligt under leken och var intresserade och koncentrerade. Men vem avgör om det var lek eller ej för vart och ett av barnen? Lärarens kommentar handlar här om att hon tar förgivet att om barn tycker något är roligt så är det lek. Vissa barn uppfattar antalet bokstäver genom att titta på namnet, medan andra måste peka på varje bokstav och räkna samtidigt, ett vanligt utvecklingsmönster hos yngre barn (Neuman, 1987). Att däremot lyssna sig till antal kräver att man räknar, visserligen utan att kunna peka, men väl genom att känna det i kroppen. Men finns det något barn som lär sig om antal utifrån denna uppgift? Det man emellertid tydligt ser i denna sekvens är hur läraren är upptagen av att undervisa, det vill säga hon pratar och kommenterar hela tiden. Framför allt berömmar hon när de svarar rätt och låter barn gör om uppgiften om det blir fel.

Hur många och hur gammal?

Här följer ett exempel från de allra yngsta barnens möte med antal och ålder i lekandet med kaplastavar.

Nu ska Pelle (3.2), Erik (3) och August (3.1) bygga med kaplastavar. Lärarens idé är att få in lite matte medan de leker. De sätter sig vid bordet. Läraren säger att de kan ställa sig upp om de vill, om de tycker det är lättare. Hon sätter hinken med kaplastavar på bordet. Så håller hon ut dem på bordet. Pelle håller för öronen, men ser glad ut. ”Hur mycket är det?”, frågar läraren. Pelle och August håller upp alla sina fingrar. ”Är det så mycket tycker ni?”, säger läraren. ”Är det mycket häri nu då?”, fortsätter hon och visar dem det som är kvar i hinken. De nickar. ”Lite mindre än hälften av stavarna är kvar”, säger hon. /.../ ”Erik, kan du se om du kan hitta tre stycken kaplastavar?” Men Erik vill inte, han skakar på huvudet. Då försöker läraren med August, och han är med på det. Hon försöker åter uppmuntra Erik att räkna ett antal klossar och den här gången lyckas det. ”Jag har två!”, säger Erik och håller upp en i varje hand. ”Jag hittade inte tre”, säger han. Läraren visar honom en till och ger honom den. Hon fortsätter: ”Ska vi se om du kan hitta tre stycken också August? Hur gammal är du?” August svarar inte, men ser intresserad ut och följer med blicken. ”Du är ju tre år”, säger läraren. ”Och du är också tre, Erik, du fyllde ju tre år i söndags, eller hur?” Erik nickar och ler. ”Hur gammal är du, Pelle?”, fortsätter läraren. ”Sex”, viskar Pelle och skrattar. Läraren: ”Är du sex år?” Pelle nickar, ser glad och finurlig ut. ”Hur många är sex då?”, undrar läraren. Han håller först upp

pekfingrarna och tummarna, sedan alla tio fingrarna och så pekfingrar och tummar igen. ”Ja, fyra är det”, säger läraren. ”Du blir fyra år i december.”

Vi ser här hur läraren försöker att få barnen till att fokusera lägre antal både kopplat till kaplastavarna, men framför allt till barnens ålder. Ett barn använder sig spontant av fingrarna när han skall tala om hur många år han är, och ett annat barn håller upp alla fingrarna för att visa att det är många kaplastavar. När inte läraren får barnen till att räkna så griper hon efter halmstråt med ålder eftersom hon antagligen vet att nästan alla barn vet hur gamla de är och då kommer antal med i bilden. Men vi ser också att läraren inte använder helt adekvata begrepp. När hon håller ut kaplastavarna säger hon: ”Hur *mycket* är det?” istället för det som vore mer adekvat: ”Hur *många* är det?” Av sekvensen kan man se att barn egentligen vill bygga med stavar och projektet med att räkna blir lärarens eget, som hon har svårigheter att finna gehör för. Men även med dessa mycket unga barn är läraren noga med att det blir rätt. Man får inte hitta på en annan ålder, utan skall uppge rätt!

Att mäta i skolan

Läraren ska ha matematik med åtta barn. Det är flera olika uppgifter:

- Mäta hur långt det är runt skolan.
- Mäta omkretsen på det största trädet barnen hittar på skolgården.

Läraren delar in barnen två och två (de får själva vara med och bestämma vem de vill jobba ihop med och det löser sig snabbt) och uppmanar dem samarbeta. Alla skrider till verket med entusiasm.

Observatören följer Stina (10.3) och Anida (9.4) när de ska mäta skolgården, eller hur långt det är runt skolan. Till sin hjälp har de ett mät hjul som de kör framför sig med ett handtag, hjulet klickar till för varje meter. De startar alldeles utanför entrédörren. Stina håller hjulet, de går bredvid varandra i rask takt från början och räknar högt tillsammans. När de kommer upp på 30 missar de lite, de räknar i jämn takt och märker inte att de hoppar över ett klick ibland, takten på räknandet tar över och de glömmer lyssna på klicken. Men så verkar det som om de kommer på att det inte riktigt stämmer, de stannar upp lite och tittar på varandra, minskar sedan farten. Nu går det bättre. De är koncentrerade, håller blicken på mät hjulet. /.../ Till slut är de runt skolan tillbaka till utgångsläget vid entrén. ”217”, säger Anida. ”Blev det det?”, undrar läraren. ”Ja!”, säger båda samtidigt och pustar ut igen. Sedan går de in för att göra nästa uppgift. /.../ De ska ut och hitta ett träd att mäta omkretsen på. De stannar först vid ett träd med tjock stam vid parkeringen, men kommer på att det egentligen tillhör en villaträdgård så de får hitta ett annat. På baksidan av skolhuset finns ett träd som delar sig i tre stammar bara några decimeter ovanför marken. De diskuterar om det kan vara detta träd som Sofia och Johanna mätt. ”Jo, det är detta trädet! Det måste det vara”, säger Stina. De mäter omkretsen, håller måttbandet runt stammarna och det är då en bra bit kvar i luften. ”Det

är lite mer än en meter till”, säger Stina. ”Men alltså, vi får hitta ett riktigt träd för det där är inget träd!” /.../ ”Det här blir bra!”, bestämmer Stina och stannar framför ett ganska tjockt träd. Hon spänner måttbandet runt stammen, det räcker inte runt hela. ”Det är längre än måttbandet!”, säger hon. ”150... 150 plus... en decimeter?”

De två uppgifterna som dessa barn gör kräver ingen större eftertanke eller reflektion. När man ser att barnen går runt på skolgården och benämner räkneramsan upp till 217 så ger det ett intryck av en verksamhet som skall utföras och om man lärt sig något eller funderat spelar ingen roll. Mätandet av trädet ger lite av funderande och problemlösning när inte måttbandet räcker runt, men innehåller inga matematiska utmaningar för barn som är 8-10 år gamla. Båda uppgifterna är något som skall utföras och där det finns ett exakt rätt svar som barnen skall komma fram till. Det enda som skiljer uppgiften från en uppgift i räkneboken är att barnen rör sig med hela kroppen och samarbetar.

Skriftspråkande

Skriftspråkande har tidigare hört till skolans värld (Dahlgren et al., 2006). Med läroplanens införande i förskolan och sexåringarnas steg in i skolan har skriftspråk allt mer kommit att bli en accepterad aktivitet i förskolan (Skolverket, 2001). Att det blivit mer accepterat beror naturligtvis på att man nu fokuserar barns eget producerande av symboler i kontrast till att läsande av andras texter tidigare var utgångspunkten för vägen till att bli skriftspråkig (Eriksen Hagtvet, 1990; Gustafsson & Mellgren, 2005). I videoobservationerna finns flera exempel på skriftspråkande, även om vi aldrig bestämt att grupperna skulle arbeta med detta. Ibland är det lärarna som för in skriftspråk, andra gånger är det barnen.

Bokstäver intresserar barnen

I flera olika sekvenser ser vi hur barn spontant börjar intressera sig för bokstäver, som på de flesta förskolor sitter uppsatta på en rad på väggen. Vi skall här se några exempel där bokstäver blir fokus.

Barn sitter vid bordet, klipper, klistrar, ritar och kavlar med play-dough /.../ Siam (4.5) frågar om bokstäver och får veta av läraren att Siam börjar på S. Han skriver det. ”Vad kommer efter S fröken?” Hon ljudar hans namn. ”Vad kommer efter?”, säger hon. ”Ett I.” Han ritar och frågar: ”Pricken då?” [över strecket i i:et]. Han sätter dit en prick. ”M kommer sedan”, säger han. ”Fast inte på en gång”, säger läraren. Läraren hämtar bokstavskort och visar honom. ”Skall jag göra S nu?”, frågar han när läraren lägger ett S på bordet. Hon plockar fram ett N och ett U som han skriver av. ”Vet du att det är ett

U?", säger hon. "Vad kommer sen?" "Ett S", säger Siam. Viktor (5.0) har satt sig vid sidan om Siam och de börjar plocka med bokstäverna. "Var är V?", frågar Viktor.

Vi ser här hur barnen spontant för in bokstäver i sin aktivitet och hur läraren bemöter barnen både genom att först långsamt och nästa övertydligt uttala hans namn verbalt (ljudar), men hon bidrar också genom att visa hur bokstäver faktiskt ser ut, genom att hämta bokstavskort. Det blir här viktigt att stava namnet rätt, både för Siam och för läraren. Man undrar vad som hade hänt om läraren sagt: "Skriv som du tycker att det låter så ser vi om vi kan läsa det."

Tomas (5.5) och Johanna (5.1) sitter på golvet med en burk bokstäver. Tomas (5.5) har skrivit Eva. Johanna plockar upp bokstäver. De pratar om bokstäverna [ohörbart]. De håller ut hela burken med bokstäver av plast. De jämför bokstäver och lägger dem på rad på en matta. "En etta, fyra och åtta står det." Tomas börjar också lägga på rad. Läraren uppmanar dem att hålla ut bokstäverna för att se bättre. Båda fortsätter att lägga långa rader av bokstäver. De letar ibland efter specifika bokstäver. Frågar observatören vad där står, säger själv "Etta, fyra, åtta!" "Jag får titta på din?" [hög med bokstäver], frågar Johanna. Tomas säger: "Om du tar den [pekar på D] så tar jag den [pekar på G]". Nu sitter tre andra barn runt omkring och tittar. Johanna ber läraren läsa. Hon försöker. När mattan tar slut påbörjar barnen en ny rad.

Här ser vi hur barnen leker med *bokstäverna*. De lägger dem på rad och har mattan som referensram, när den tar slut så börjar de på ny rad, precis som man gör när man skriver på ett papper. De vet också att bokstäver bildar ord och därmed någon form av innebörd, vilket de testar genom att be läraren läsa det de skrivit. Samtidigt kan vi se hur ett av barnen "läser" vad där står genom att ramsräkna. Det finns inga avgränsade ord utan endast långa rader av bokstäver, ibland skiljs enstaka bokstäver ut och ibland blir det helheten av bokstavsraden som uppmärksammas som en text. Här finns både en lekfull stämning och en lärare som följer med på barns villkor, varför rätt eller fel-dimensionen inte visar sig.

Att skriva ord

Redan i förskolan börjar vissa barn producera symboler, ord och ibland enkla meningar. Vi skall här se när Viktor ensam tar initiativ till en skriftspråklig aktivitet.

Viktor (5.2) sitter vid bordet och skriver namn. Han vänder sig hela tiden om och tittar på barnens födelselappar som sitter på väggen. Han skriver: Viktor, Tomas, Oscar. Han viker ihop pappret som om det vore en bok. Skriver pappa. Sitter och tittar på det han skrivit. Viker åter ihop det och går och lägger pennan. Dimitro (4.3) kommer och börjar köra med ett tåg. Viktor knuffar det tillbaka till Dimitro. Viktor fixar med klockvisarna i lokets frandel. Dimitro går iväg med tåget, tar en bok istället från hyllan. Viktor har hämtat en penna och börjar åter skriva. Denna gång ritar han på utsidan av sitt vikta papper [föreställande bokens framsida]. Han ritar fyra streckgubbar som "håller varandra

i handen”. [Det ser ut som om alla armar är sammanlänkade.] Han viker åter. Dimitro slår upp en bok och säger till Viktor: ”Kan du rita en gubbe, krigare från denna boken?” Viktor svarar inte. Dimitro fortsätter att titta i boken.

Här kan vi se hur först barnet skriver av namn från födelsedagskortet på väggen, och inte vilka namn som helst, utan namnet på sig själv och på sina kompisar. (Vi har tidigare sett att han kan skriva sitt namn, men vid observationstillfället vänder han blicken mellan korten och sitt papper också när han skriver detta.) När han sedan skriver ”pappa” så behöver han inte skriva av från något, utan det ordet kan han redan. Han illustrerar sedan varje person han skrivit (kompisar och pappa) med en figur som föreställer dem, en efter en. Här håller han reda på hur många namn han skrivit genom att hela tiden jämföra sina figurer med de namn han skrivit. Viktor ger här inte endast uttryck för att han vet att ord betyder något, utan han relaterar också de personers namn han skriver till antal och illustrerar detta med figurer. Denna aktivitet pågår på Viktors eget initiativ och utan att någon lärare finns där. Men låt oss titta på en annan videosekvens där läraren tar initiativet.

”När vi ätit klart skall ni få skriva era namn så vi kan sätta det på era krukor”, säger läraren. Lucas skojar och låtsas att han kastar hela sitt äpple. Han släpper en äppelbit i Edvins (3.9) hår. Alla får små lappar och skriver sina namn. Dimitro (4.5) och Edvin är de enda som inte kan. Någon säger att han vill skriva sitt efternamn också. De får välja färg på pennan. ”Tvåan vann”, säger Dimitro. Barn börjar rimma. Tomas: ”Tvåan vann och fyran försvann.” Någon: ”Och ... gick på toa och ...” [ohörbart]. ”Jag vill ha orange”, säger Viktor. ”Jag har ingen penna!”, säger Lucas. Vips så ger Tomas honom burken. Dimitro har klottrat sin lapp full, men bland klotret kan man urskilja D I, och han säger: ”Jag kan bara skiva mitt förnamn.” ”Skall vi klippa nu?”, undrar Edvin. ”Vi behöver inte det idag”, säger läraren. Hon frågar om de kommer ihåg vems kruka det är och en efter en får sätta fast sin namnlapp på krukans.

Ovan ser vi hur läraren är den som tar initiativ till att barnen skall skriva sina namn. Här finns ett för barnen *meningsfullt sammanhang*, genom att var och en tidigare han planterat bönor i krukor och om man nu skall kunna hålla reda på vilken kruka som är vems, så är det lämpligt att skriva sitt namn. Detta är något som de flesta klara av, men dock inte alla. Att just skriva sitt namn är för många barn det först ord man skriver (Dahlgren et al., 2006). Samtidigt ser vi att två barn inte kan skriva sina namn. Läraren gör inte heller något för att hjälpa eller utmana dem, utan deras ”text” sätts fast på deras krukor. Ett barn uttrycker också något som ett annat barn utvecklar till början av ett rim.

Diskussion

Man kan se i filmsekvenserna ovan att jämförelser och urskiljning är viktigt både när barns uppmärksamhet riktas mot grundläggande begrepp inom matematik och skriftspråkande. Lärare introducerar jämförelser och barn gör det också spontant.

Barn använder både skriftspråk, matematiska begrepp och räknande spontant i olika situationer. Men vi ser också hur lärare tar de tillfällen som bjuds för att få barn att räkna och skriva. Och ofta finns det både aspekter som kan hänföras till skriftspråk och matematik samtidigt. Barns omvärld erbjuder helt enkelt ofta en kombination av aspekter från skriftspråk och matematik samtidigt. Mellgren (under tryckning) har analyserat arbetet med en kalender i förskolan, där hon visar hur skriftspråk och matematik utgör en helhet i barns erfarenhetsvärld.

En förutsättning för att barn skall utveckla ett kunnande om grundläggande begrepp i matematik och bli en skriftspråkande individ är naturligtvis att detta finns som ett kulturellt uttryck i den miljö barn vistas. Här har förskolan en avgörande roll för alla de barn som inte har denna miljö i sina familjer (Doverborg & Emanuelsson, 2006; Emanuelsson & Doverborg, 2006; Säljö, 2000; SOU 1997:108; SOU 2004:97).

En studie av finska barn som tidigare nämnts (Hannula, 2005) visar att de barn som i treårsåldern spontant använder sig av kvantiteter också är de barn som sedan när de börjar skolan klara matematiken bäst. Men att använda något spontant är ju en fråga om att ha upptäckt och erfårit det i sin omvärld. Där har miljön och människorna runt barnet en avgörande betydelse. Barn kan inte spontant börja använda sig av matematiska begrepp eller skriftspråk om de inte mött och erfårit dem som intressanta och meningsfulla. Detta sätt att se på barns lärande kring de lärandeobjekt som av tradition tillhört skolan förutsätter att man faktiskt gör dem synliga för barn. Detta påstående skall ses som motsats till förskolans tradition, där man mer sett det som att när barn visar ett intresse, då kan man börja jobba med det. Barn blir intresserade om de har kompetenta lärare som använder och hjälper barn erfåra grundläggande matematik och skriftspråk i samspelet med barn och på ett sätt som möter det lekande lärande barnet. Många exempel på detta ser vi i Doverborgs studier där barn som exponerats för matematikens värld både utvecklar ett kunnande och uppfattar matematik som roligt (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999; Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000b).

Vi såg tidigare i monografin ett exempel där läraren använde sig av knappar¹⁵ för att få barn att tänka omkring grundläggande matematiska begrepp. Detta användes för att illustrera explorativa samspel mellan barn och lärare. Men om vi här vänder tillbaka till denna videosekvens och ser vad det fanns för matematik där, kan vi konstatera att det handlar om *antal*, något som läraren introducerar genom att barnen skall räkna knappar. Hon introducerar också *addition* genom att först ge barnen 5 knappar och sedan fråga hur många de har om de får 4 knappar till. Barnen svarar på olika sätt: Johanna ser utan att räkna att det blir 9, Viktor uppskattar att det är 10, medan Dimitro ramsräknar till 8. Läraren riktar också barnens uppmärksamhet mot att *urskilja storlek, färg och form*.

Det läraren däremot inte gör och som det skulle finnas möjlighet till i denna situation är att lyfta fram *variationen* av sätt som barn tar sig an eller uppfattar de olika uppgifterna. Hennes bild är ju till exempel antal när hon säger: ”Ni får välja en sort, eller vilka det finns flest av”, men barnen urskiljer istället färgerna och tar fasta på dessa. På samma sätt uppfattar barnen att de skall dokumentera antalet knappar på olika sätt, vilket också skulle kunna uppmärksammas. Läraren uppmärksammar alltså inte barnen på nyanser i färg, olika form, mönster, hål i knappar och liknande och följer inte upp sin intention med antal, vilket kunde ha problematiserats vidare. Barnen säger exempelvis: ”Kolla så många knappar jag har”, men inte heller detta följs upp.

Ytterligare en viktig faktor när man arbetar med ett innehåll som matematik är att man använder ett korrekt och precist språk. Som vi tidigare påtalat säger läraren att de får ta en sort, men detta kan betyda otaligt många olika saker. Vidare frågar hon vilken knapp som har *minst* hål, men antagligen menar hon få hål! Samspelet är öppet och rikt, men skulle kunna utmana barn ännu mera om läraren varit mer drivande och vetat vad hon ville barnen skulle bli medvetna om.

Är då lek och lärande integrerat i de exempel vi här sett på grundläggande matematik och skriftspråk? Man kan nog hävda att det skiljer sig något åt. Vi har exempel där lärandets form är dominerande, men också på motsatsen, där leken dominerar. Det vanligaste förefaller emellertid vara en traditionell lärandeform där det finns ett ”rätt svar” som barn skall komma fram till och där det är läraren som har kontrollen. I de få exempel där det är mera lekfullt finns inte läraren med eller så dras hon in av barnen på deras initiativ. Däremot finns

¹⁵ Se kapitel 5.

det endast ett exempel¹⁶ på ett explorativt samspel och inget på ett berättande samspel när lärandets objekt är grundläggande matematik eller skriftspråk. I ingen av observationerna använder sig läraren av aktiviteter från förskolans eller skolans vardag. Ej heller handlar det om utmaningar eller reflektioner! Ett exempel finns från förskoleklassen där barnen i grupper får ett problem att lösa. Barnen "nivågrupperas" och den ena gruppen får uppgiften utan bilder and den andra med bilder. Men bilderna blir ingen hjälp, utan bidrar istället till att barns svårigheter accentueras. Också begreppet "dela", som används både i matematik och i vardagen bidrar till barns förvirring och svårighet att lösa uppgiften (Pramling & Pramling Samuelsson, 2008). Även i en videoobservation som analyserats i artikeln vi refererat till ovan, men som inte finns presenterad här, finns lärandet som form tydligt genom att läraren förväntar sig ett rätt svar, vilket hon förutsätter att fler kan lyckas med om barnen får lösa uppgiften i grupper av barn med liknande förmågor.

Detta leder naturligtvis tankarna till lärarnas syn på vad matematik och skriftspråkande är och hur de föreställer sig att barn lär sig detta. Det förefaller troligt att lärarna ser just dessa lärandeobjekt som jämförbara med skolans ämne, och då infinner sig den gamla skolkoden som en nedärvd reflex. Man blir läraren som skall undervisa barn om "det rätta". Och matematik har ännu inte riktigt nått till förskolan som något annat än traditionell "skolmatematik" (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2004). Det ser ut att finnas något mer öppenhet och möjligheter för barns motivationer i skriftspråkande.

Att det ser ut så här är naturligtvis oroande, med tanke på att det är just kring de strävandemål som lättast kan kopplas till aspekter av skolans ämne som förskolan skulle behöva utvecklas och finna innovativa alternativ för att inte hamna i att detta blir samma sak som i skolan, fast lite lättare och lite mindre. Förskolan har stora förväntningar på sig när det gäller att just lägga en grund och ett intresse, både för skriftspråkande (SOU 1997:108) och för matematik (SOU 2004:97).

¹⁶ Se Knapparna, kapitel 5.

KAPITEL 8

ARBETSLAGEN, AMBITIONER, DILEMMAN OCH MÖJLIGHETER

Hur ser lärarna på arbetet med sina respektive barngrupper och hur förhåller de sig i arbetet till barnen? I detta kapitel presenteras några karaktäristika för de sex arbetslag som har deltagit i projektet hela tiden. Den presentation som här följer, bygger på en hermeneutiskt influerad analys av lärarnas beskrivningar av sitt arbete, deras mål och vad de anser viktigt i lek och lärande generellt och i förhållande till den barngrupp de just nu arbetar med. Vidare har vi försökt förstå vad som utmärker de olika verksamheterna, lärares arbetsformer och samspel med barnen. Vilka likheter respektive skillnader kan finnas mellan de olika grupperna?

I analysen har vi utgått från följande frågor:

- På vad sätt beskriver lärarna sin verksamhet och hur pratar de om lek och lärande i intervjuer och då de diskuterar vissa videosekvenser som filmats och reflekterar över sitt förhållningssätt?
- Hur kommer lärarnas synsätt till uttryck i arbetet? Hur förhåller sig lärarna i arbetet med barnen då det gäller lek och lärande? Går det att urskilja utmärkande drag för de olika verksamheterna och hur ser dessa ut?

Den presentation som här ges kan beskrivas som en syntes av våra respektive grupper, där vissa drag utmejslas som tycks typiska för varje grupp, men som likväl kan ha igenkännbara drag i förhållande till övriga grupper. I analysen speglas lärarnas beskrivningar mot observationer av det konkreta arbetet med barnen. De olika särdragen beskrivs som teman. Vi har valt att presentera grupperna två och två mot bakgrund av de teman som på ett plan tycks förena dem. Det betyder dock inte att lärarna arbetar på liknande sätt, snarare att vi har identifierat några teman som lärarna talar om som viktiga i sin verksamhet och/eller som tycks få betydelse för hur de arbetar med lek och lärande. De teman som framkommit är A) *Stödja barns sociala lek*, B) *Skolinfluerad verksamhet* och C) *Kreativitet och lekmiljöer*.

Lärares ambitioner, barngruppen och sammanhanget

Av analysen framgår både likheter och skillnader i vad lärarna berättar om sin verksamhet, vad som är betydelsefullt för dem, vilka dilemman de möter i vardagen samt hur de arbetar med barnen. Det pedagogiska uppdraget kan tolkas olika beroende på lärarnas intentioner, barngruppens sammansättning, den pedagogiska kontext lärarna arbetar i och de traditioner som är knutna till denna.

I den mångkulturella förskolegruppen *Höghuset*, betonar lärare att barn har svårt att leka tillsammans och behöver träna svenska språket i leken. Lärarnas roll i leken är att observera, artikulera, korrigera och att hjälpa barn lösa konflikter i leken. I småbarnsgruppen *Blandaren*, arbetar lärarna genom att observera och finnas i bakgrunden i barns lek, i syfte att stödja barn i deras utveckling från bredvidlek till roll-lek och att stödja språket. I dessa grupper finns ett gemensamt drag, lärarna talar om att *barnen behöver lära sig samlek*. Å ena sidan framhålls samlek i småbarnsgruppen som en förväntad kompetens som utvecklas naturligt, men som det gäller för lärare att stödja. Å andra sidan ses samlek i den mångkulturella förskolegruppen som en brist, något som barnen borde ha utvecklat, men inte fått möjlighet till.

I förskoleklassen *Mellanbo*, ser vi en tendens att lärarna betonar mer ”skolinfluerade” aktiviteter samtidigt som de arbetar med att göra barn delaktiga i beslut om verksamheten. Lärarna har här en observerande och neutral roll i leken. I föräldrakooperativet *Sjöskolan*, betonas formbundna lärarledda aktiviteter och leken blir omväxlande en övergångsaktivitet eller en bakgrund, alternativt blir lek ett medel för att stödja lärande. Å ena sidan deltar inte lärarna i lek, å andra sidan tycks fokus för deras medverkan i leken ligga på barnens lärande. Gemensamt för dessa grupper är en tendens att betona *formbunden och skolinfluerad verksamhet*.

I skolan/fritidshemmet *Röda stugan*, arbetar lärarna med att integrera samhället i lek och att skapa autentiska och inspirerande lekkontexter, rika på material. Lärarna blir här mer av medlekare och tar explicita och aktiva roller i leken. I den utvidgade syskongruppen *Utsikten*, är olikheterna mellan lärarna tydliga, mycket beroende av att två av de ordinarie lärarna är sjukskrivna. Här finner vi å ena sidan att lekfulla och kreativa former för lärande betonas i lärarledda aktiviteter, å andra sidan att lärare deltar i och skapar lekberättelser med barn. Leken blir både ett medel för lärande och lärande görs till ett inslag i dramatisk berättande lek. I dessa båda grupper kan vi se en lärare som medlekare och tydliga *kreativa inslag där miljön och sammanhanget framhålls som viktiga för barns lek*.

I följande tre separata avsnitt presenteras de olika grupperna två och två mot bakgrund av de tre ovan nämnda teman:

Tema A: Stödja barns sociala lek.

Tema B: "Skolinfluerad" verksamhet.

Tema C: Kreativitet och lekmiljöer.

I varje presentation har vi återgivit vad lärarna säger om sin verksamhet i intervjuerna. Vidare presenteras olika exempel på samspel. De är valda för att de illustrerar olika interaktioner som vi funnit vara utmärkande för de respektive grupperna, ofta en leksituation och en lärarledd aktivitet. Det är dock viktigt att komma ihåg att det finns paralleller mellan grupperna utöver dessa teman, och vissa av dessa diskuteras även i presentationen som följer.



Tema A: Stödja barns sociala lek

Förskolan Blandaren är en småbarnsgrupp och förskolan Höghuset är en syskongrupp. I båda dessa grupper betonar lärarna att de vill bidra till att barnens lek bli mer social, men motiven till detta vilar på olika grunder. I småbarnsgruppen refererar lärarna till barnens utveckling och ålder; att barnen först leker ensamlek och först då de blir äldre lär de sig leka tillsammans. Barnen framhålls som viktiga identifikationsmodeller för varandra. I den mångkulturella gruppen menar lärarna att barnen saknar lekkompetens, de har inte lärt sig att leka med andra, till stor del beroende på deras skilda bakgrunder och språktillhörighet. Man lyfter fram lärarna som viktiga identifikationer och vägledare för barnen då de lär sig samlek.

Förskolan Höghuset

Förskolan Höghuset är belägen i ett mångetniskt ytterområde i storstaden. Upptagningsområdets bostäder är kommunala flerfamiljshus. Ett bibliotek finns i stadsdelen. Stor arbetslöshet råder bland invånarna och föräldrarna till barnen på förskolan. Några föräldrar läser svenska på hel- eller deltid. Det är nära till naturen och skogen som ofta används som resurs för förskolans verksamhet.

Förskolan består av fyra avdelningar, två småbarns- och två syskonavdelningar. I nära anslutning ligger en grundskola. Vår förskola är en syskongrupp med 18 barn i åldrarna tre till fem år (tio pojkar och åtta flickor), alla med annan etnisk bakgrund än svensk. Det finns tio olika nationaliteter i barngruppen.

Två förskollärare samt en barnskötare, tillfälligt anställd som extra resurs, arbetar i gruppen. Samtliga lärare arbetar heltid. Under projektstillfällena var stödläraren ofta frånvarande och ersattes inte av vikarie. I barngruppen finns enligt lärarna flera barn i behov av särskilt stöd. Eftersom barnen har flyktingbakgrund, behöver de stöd i att utveckla språk. Några barn kräver stöd av socioemotionell art. Barngruppen kräver, enligt lärarna, specifik kunskap om flyktingproblematik och om barn i behov av särskilt stöd.

Vår syskonavdelning är placerad i mitten av förskolan och består av ett kök, ett stort lekrum med dockvrå, soffa, soffbord och ett litet runt bord. Vissa avskärningsmöjligheter finns. Det finns också två mindre rum där barnen kan leka mer ostört, samt hall och toalett/tvättutrymme. Sedvanligt material och leksaker finns. Den kringbyggda gården är relativt liten. Sandlåda, gungor och lekredskap tillhör gårdens inventarier.

Arbeta i kulturell mångfald – utmaningar

Att arbeta i en mångkulturell barngrupp är annorlunda i jämförelse med andra yrkeserfarenheter, menar lärarna. Det är både inspirerande, energikrävande och utmanande. Det handlar inte bara om språk, utan även om kulturskillnader:

Mia, läraren, berättar: Sen är det ju så att vi i den här barngruppen har några stycken som vi har lite problem med och dom tar ju jättemycket energi, så ibland räcker vi inte till riktigt. Det finns väldigt mycket konflikter som man går in och löser och hjälper barnen. Då handlar det väldigt mycket om att lära sig hur är vi mot varandra alltså. /.../ Sen är det ju också olika kulturgrupper, och det finns ju motsättningar mellan dom här grupperna.

Lärarna vill arbeta för att utveckla barnets språk, och säger att ”språket skall genomsyra i verksamheten.” Att barnen inte har tillgång till svenska språket kräver av lärarna att de arbetar nära barnen. Mia fortsätter:

Det är svårt att vara på alla platser på en gång, och där är väl ett hinder då, för det är svårt att kommunicera med barnen på håll, man får nästan ha dom väldigt nära intill sig. /.../ Så det gäller att vara där och veta vad som har hänt, så att man inte behöver diskutera så mycket vad som hände.

Ett viktigt mål är, berättar lärarna, att stärka barnens självkänsla så att barnen vågar prata och på så sätt utvecklar sin språkliga kompetens. Det gäller att stödja barnen positivt, utan att korrigera dem, samt att arbeta för att barnen blir trygga i sin förskolemiljö. Lärarna berättar att de försöker utgå från barnens intresse när de samtalar, att de använder sig av bilder och enkla ord för att konkretisera. Lärarna måste också vara uppmärksamma på barnens faktiska förståelse som Mia säger:

Dom kan ju prata en del, men vilken förståelse dom har för språket, det har vi inte riktigt kläm på. Så att man kan inte alltid riktigt lita på att det man sa har gått hem.

Lärarna berättar i den inledande intervjun att de i början hade mycket höga ambitioner för vad barnen skulle lära sig. Men eftersom gruppen är sammansatt av barn med olika etniska och kulturella bakgrunder, ändrades den primära målsättningen till att få ihop en fungerande barngrupp och få barnen att kunna respektera varandra och leka tillsammans. Alla andra ambitioner fick man till att börja med lägga på hyllan. Lärarna känner sig ibland otillräckliga:

Jenny: Hindren är ju det gamla vanliga, att man inte räcker till alltid att vara i... utan är det någon som ballar ur, dom som ballar ur under matsituationen, då får man ta det barnet och då får den andra läraren vid det andra bordet titta hela tiden, så det är många tillfällen, vissa dagar, som man får lämna barnen åt sitt öde [skratt]. Det låter dramatiskt, men det är det som är det störande att man inte kan, när det är nåt barn som behöver, som kräver uppmärksamhet.

Förskolan är en ”naturförskola”. Syftet är att djur och natur skall komma in i verksamheten på ett naturligt sätt, menar lärarna. Gemensamma upplevelser är viktiga, berättar Mia i intervjun, eftersom ”man inte har så stor insyn i vad

barnen gör hemma.” På så sätt fyller naturupplevelser funktionen att barn och lärare delar dessa erfarenheter.

Aktiviteterna är inte planerade i detalj, utan är relaterade till barngruppens behov och vad som uppkommer under dagen, berättar lärarna. Någon samling genomförs inte i dagsläget. Vissa barn kan vara borta längre perioder från förskolan – för besök i sina hemländer, vilket fodrar en flexibel planering. Ett samarbete förekommer mellan avdelningarna då det gäller att frilägga planeringstid – avdelningarna tar då ansvar för varandras barn. Planering anses viktig för att man sedan även ska kunna vara flexibel i genomförandet av verksamheten. Ett vanligt dagsprogram kan bestå av frukost, aktivitet som passar för dagen och där språket ofta fokuseras, utelek, lunch, vila, aktivitet alternativt utelek, mellanmål och lek ute eller inne. Lärarna framhåller att leken är viktig för barnets språkutveckling. En dag i veckan under en begränsad period går barn och lärare till biblioteket i stadsdelen för en samlingsstund där barnen får ta del av sång- och danslekar från sina hemländer. Lärarna berättar att detta är en uppskattad verksamhet av barn, föräldrar och dem själva.

Lärarna har tät föräldrakontakt. Ibland är föräldrarna med i verksamheten som gäster, och kommunikationen sker då med hjälp av gester, bilder och ”enkel” svenska. Lärarna menar att det är en trygghet för föräldrarna att se att barnen har en bra förskoleverksamhet och få möjlighet att även vara delaktiga. Möten med föräldrar är spännande:

Mia berättar: [Ö]verhuvudtaget möten med föräldrar, dom är jättespännande. Vi jobbar ju alltså, man känner sig som en allt-i-allo ibland. Om man är öppen och så, så får man en väldigt god relation med föräldrarna, man känner att man får ett annat förhållande med föräldrarna än man kanske får på andra ställen. Sen får man ju naturligtvis sätta sina egna gränser och så, för dom kan ju liksom gå hur långt som helst också.

Hjälpa barn att bli sociala

Arbetet är intensivt, menar lärarna, och de upplever ett starkt behov att arbeta nära barnen för att de ska känna trygghet. Barnen kan inte vänta utan måste bemötas här och nu, och det blir ofta konflikter och missförstånd på grund av språket och på grund av att många av barnen inte har lärt sig hur man leker tillsammans med andra:

Jenny: Ja, det är ju den sociala biten som jag tycker är den viktigaste. Så här är det egentligen att när man leker så lär man sig att leka och att vara social. Sen kommer ju språket och allt annat också, men det är liksom huvudsaken att fungera tillsammans /.../.

Mia: Ja, i och med att dom aldrig har varit i en grupp förut så är det ju det vi lägger allt krut på, förhållningssätt gentemot varandra. /.../ När man pratar om lärande så pratar man ofta om det teoretiska lärandet tycker jag, och jag tycker att det är fel. Det finns ju dom

som har jättemycket teoretiskt lärande i huvudet, men, om man inte är en social människa så kommer man inte så långt.

Lärarna betonar lekens sociala dimension och att barnen saknar denna. Normer och regler är viktiga. Det handlar mycket om att ha tydliga gränser och ramar för hur man betar sig mot varandra, menar Mia, vad som är tillåtet och inte. Här skiljer läraren mellan det teoretiska och det sociala lärandet, som hon benämner det. Hennes resonemang bygger på tanken att det grundläggande är att vara en social människa, inte i första hand ha teoriska kunskaper: ”teoretiskt lärande i huvudet”.

Lärarna berättar i intervjuerna att barnen har begränsade kunskaper i att leka, hur lek går till och om turtagande. Eftersom barnen har olika språktillhörigheter och inte har svenskan ännu, begränsas deras lek, säger lärarna. De menar också att barnens lekerfarenheter är få. Lärarna blev förvånade över att pojkarna i början lekte i dockvrån, men konstaterade snart att detta troligen berodde på att barnen saknade andra identifikationsobjekt för sin lek, än mamma i hemmet. Jenny förklarar:

/.../ i början när vi startade, och hur alla pojkarna gick in i dockvrån och lekte i dockvrån. Jag tycker det visar att när dom håller sig till en sån lek, det visar att dom har ingen större erfarenhet av annan lek än att göra det som mamma gjorde.

Barnens lek är kortvarig och bräcklig, samtidigt som de lär mycket i leken berättar Mia:

Jag upplever ju för det första som att vi har väldigt mycket lärande i leken, beroende på hur man definierar lärande då. Men, jag upplever som att många barn inte är så bra på att leka, så därför blir det ett ständigt lärande, dels hur man betar sig mot varandra, och... det här med ”du får inte ta den” och man får inte rycka saker från varandra – turtagande.

Det är inte så att man så väldigt enkelt går in och är med i en lek, för lekarna har inte den strukturen, utan det handlar väldigt mycket om korta, intensiva lekar där man leker en liten stund. /.../ Vi har kanske ett barn som är suveränt på att leka – hon drar med sig vissa andra också i sina lekar så och organiserar och grejar och så... och där känner jag att man bara ser och lär. /.../ Men att leken är väldigt bräcklig.

Vara bredvid barnens lek – observera och bevara ramarna

I följande observation framgår att lärarna finns bredvid barnens lek. De ingår inte direkt som lekdeltagare. Man kan se lärarna som ”bollplank” för barnen. De kommenterar det barnen gör, ger förklaringar till kamrater, men ger bara i begränsad omfattning förslag till barnen som kan utvidga leken. Förslagen stannar inom lekens ram.

Några barn leker hundkoja. Idén till hundkojan är initierad av barnen, men kojan byggs med hjälp upp av läraren Mia. Hundkojan är byggd av stora vikbara plastmattor. Flera barn (varierar mellan tre och sju barn) deltar i leken. Mia

använder explicita gester i kontakten med barnen, talar sakta, tydligt och betonar orden i de korta meningarna.

Barnen ömsom springer, kryper omkring och sitter på golvet framför hundkojan. Hunden Morath (4.4) befinner sig inne i hundkojan. Den ömsom sitter och kryper på golvet. Övriga barn rör sig mellan hundkojan och dockvrån i rummets andra sida. Barnen hämtar leksaker från dockvrån till hundkojan. Morath, Darin (5.3) och Jakobi (5.3) är mest aktiva i leken. De andra barnen rör sig runtomkring. Mia sitter på golvet vid sidan om hundkojan nära ingången. Morath, hunden, kryper in i kojans. Darin klappar hunden hårt. Morath gråter, det hörs att det gör ont. "Är hunden arg, varför är du arg på honom, får han inte kasta", frågar Mia lugnt. Darin står bredvid och ser bekymrad ut. Morath gråter lite tyst. "Darin du måste fråga om du får klappa", fortsätter Mia lågmält. "Du kan klia hunden bakom örat", förklarar hon för Darin. "Hämta lite mat istället", fortsätter Mia bestämt. /.../ "Vov, vov, vov", svarar Darin och går snabbt iväg för att hämta mat till hunden Morath från dockvrån i andra delen av rummet. "Skall hunden ha mat?", frågar Mia med glad röst. Nu hämtar Jakobi och Darin plastkoppar och fat till hunden, som sitter kvar i kojans och skäller. Pojkarna springer fram till hunden Morath och räcker ivrigt fram maten. De skrattar. Jakobi trummar med plastbestick på plasttallriken och tjuter höga glädjetjut. "Vov, vov, vov", skäller hunden Morath. "Kan jag få lite pannkaka", frågar Mia.

Leken är ivrig och snabb. Kommunikationen sker främst genom korta verbala uttryck, i gester och tonfall. Stämningen växlar. Inledningsvis tycks barnen inte eniga om vad som gäller i leken. Darin klappar ivrigt hunden Morath, men gör det hårt. Morath blir ledsen. Läraren tolkar först Moraths gråt som vrede och förklarar sedan för Darin att han måste ha kamratens tillåtelse att klappa. Strax därpå övergår barnen till uppsluppen gemensam lek: att mata hunden. Barnen verkar nu överens om lekens mening. Läraren sätter ord på detta. "Skall hunden ha mat?" Varaktigheten i leken är kort, men alla barn som deltar har dock roller i leken – antingen som hund eller som "hundmatare". Läraren benämner leken, och försöker i slutet också vara lekdeltagare, "Kan jag få lite pannkaka" säger hon och för på så sätt in en ny dimension i leken.

Efter en stund omvandlas lekens meningsinnehåll. Barnen förvandlar dynan som används till hundkoja till en båt. Mia är först med på detta, men blir mer avvaktande allt eftersom leken blir mer expressiv:

Barnen stöjar, knuffar varandra och skrattar. De är högljudda, ropar till varandra, och är glada i sin båtlek. De står i båten, ligger i båten och springer i och ur båten. Mia är nära barnen. Hon förmanar och försöker lugna ner leken. Hon viskar [ohörbart] till barnen som inte tycks lyssna. Hon säger ett och annat "nej, nej" till de barn som blir livliga eller "hårdhänta" i sin lek. Läraren Jenny är nu också med. Lärarna sitter på stolar ganska tätt intill barnens "båt", de försöker förgäves lugna ner barnen. Barnen fortsätter leken. Efter en kort stund uppmanar lärarna barnen att plocka upp allt de lekt med eftersom de skall gå ut. Några barn lämnar leken och båten för att gå ut och klä på sig. De är fortfarande glada och högljudda, skrattar och ropar till varandra.

Darin (5.3), Jakobi (5.3) sitter kvar i båten. Mia sitter på huk i båten och pratar lågmält med pojkarna. Hennes röst uttrycker lugn. Barnen ser ut att trivas. Darin reser sig upp och börjar dra i mattan. Jakobi ligger kvar och ser nöjd ut. Pojkarna skrattar. Mia sitter på

huk på golvet, iakttar pojkarna. Hon vinkar och säger vänligt: ”Hej då.” Pojkarna vinkar tillbaka och skrattar. ”Nu åker du verkligen båt”, säger Mia uppskattande. Hon betonar åker. Darin drar mattan runt i rummet. Jakobi som ligger på mattan, skrattar högt av förtjusning. Mia iakttar de båda pojkarna. Darin lämnar båten vid en soffa, som han hoppar upp i. Jakobi följer efter. Båda pojkarna hoppar nu från soffan ner på båten/mattan. Barnen är ivriga, tjoar och skrattar. Barnen springer därefter ut i tamburen för att ta på sig ytterkläderna. Mia följer efter barnen.

Barnen tar ett nytt initiativ till lek. De förvandlar kojans till en båt. Lärarna som först stödjer den nya leken, arbetar sedan med att försöka få kontroll över barnens agerande. Leken blir livlig och högljudd. De vuxna förmanar och försöker dämpa barnen. Då barnen inte lyssnar avbryter lärarna leken. Lärarna är avvaktande och observerar barnen. De är nära, uttrycker lugn och släpper inte uppsikten över barnen. Nu är det inte innehållet i leken som fokuseras, däremot barnens agerande. Avsikten tycks vara att återskapa kontrollen över situationen och att leken återförs inom ramarna för det tillåtna.

Leken tar dock en ny vändning när det återstår två barn. Pojkarna leker båt, de har en gemensam lekidé. Läraren iakttar och stödjer: vinkar och sätter ord på leken. Hon visar att hon sanktionerar och värderar lekens vändning positivt: ”Nu åker du verkligen båt”, säger hon berömmande. Det är främst på barnens initiativ som leken startar och får ett visst förlopp. Lärarens agerande är i första hand knutet till de förutsättningar som barnen skapar. I den första intervjun berättar Mia om sin roll i leken:

Mia: Ja, min roll, det var ju som jag sa förut att min roll är att vara – att finnas där bara. Jag kan ju gå in ibland om kanske barnen håller på med nån lek, att försöka leda leken vidare om jag känner att den håller på att ebba ut. Men, och där känner jag väl att, att jag finns där som vuxen är ett stöd bara det, för barnen är alltså osäkra inför varandra och så. Då behövs ju en vuxen som finns till, och som kan hjälpa till i situationer där det inte riktigt fungerar då. Det är väl våran roll, det här att vara närvarande.

Denna syn på sin roll i leken, kan skönjas i observationerna ovan. Läraren iakttar främst och agerar stöd för barnen, hjälper till då det inte fungerar. I leken runt hundkojan förhåller sig läraren försiktig till leken, för in någon aspekt (hunden får mat, pannkaka), men är för övrigt neutral i uttryck och engagemang. Hon visar en viss vänlig distans. Läraren förklarar regler och för fram den andres perspektiv, man måste fråga först om man får klappa hunden. I den andra observationen agerar lärarna främst genom att hjälpa till i en situation som inte fungerar, då barnen agerar på ett sätt som enligt lärarna går utöver ramarna, där kommunikationen mellan barn, och mellan barn och lärare inte kommer till stånd. Detta har lärarna också beskrivit i sin syn på barns lärande i leken.

Jenny: Så här är det egentligen att när man leker så lär man sig att leka och att vara social. Sen kommer ju språket och allt annat också, men det är liksom huvudsaken att fungera tillsammans, det ser vi som den viktigaste biten.

Mia: Fast jag tycker ju det att, just här i alla fall, att det är den här stora biten, hur man är mot varandra och, alla dom här grundläggande sakerna som barnen håller på och tillägnar sig just nu. Det är på den nivån det ligger.

Då lärarna tittar på videobservationen efteråt finner de att det är intressant att se sig själva, hur de agerar tillsammans med barnen. Mia menar att hon finns med i barnens lek utifrån att barnen själva har bjudit in henne i leken. Enligt Mia är detta ett sätt för barnen att få utveckla ett svenskt språk i en vardaglig situation. Hon menar vidare att hon finns med som ett stöd i leken och har möjligheter att vidareutveckla leken om den skulle stagnera. Hon ser sin roll som mycket viktig för barnets språkliga utveckling. Hon anser att det är i dessa ”naturliga lek- och språksituationer” som barnen måste börja för att utvecklas språkligt och socialt. Barnen kan inte leka och har dessutom inte språket när de börjar förskolan.

Blir dessa intentioner synliga i observationen? Lärarna iakttar leken, ger korta förslag, uttrycker det barn gör i ord, men är i första hand passiva till lekens innehåll, de är både tysta och lite tillbakadragna. Däremot iakttar de noga leken och griper in i lekförloppet då barnen spränger ramarna, troligen för att bevara de yttre villkoren för leken. Lärarna försöker föra tillbaka leken inom ramarna för vad de tycks anse vara konstruktiv, balanserad och säker lek. Lärarna avbryter leken då de inte lyckas med detta. Gränserna för leken hålls, barnens initiativ stöds alternativt begränsas, då ramarna för lekens villkor följs eller överskrids. Då det gäller lärarnas arbete med barns språk tycks deras ambition vara att artikulera tydligt, tala så att barnen förstår. Frågan är om de försöker utmana och vidga barnens språkliga erfarenheter?

Spela spel

I nästa exempel spelar Benji (4.9) ett spel, ”Valpen Ville”, med läraren Jenny. Benji har ett annat hemspråk än svenska. Läraren leder leken, visar och instruerar hur man kan göra. Underförstått finns ett korrekt sätt att bygga upp och spela spelet på, och det förväntas att barn håller sig inom ramarna:

Jenny bygger. Benji pekar på en del av spelet som ligger på bordet och skall byggas ihop till en hundkoja. ”Det behövs inte, den, för den här och två stycken på sidan”, förklarar Jenny samtidigt som hon bygger upp husets väggar. ”Den är söndrig”, påpekar pojken och pekar på en byggdel som Jenny tar fram. ”Ja, den är lite söndrig”, svarar Jenny lugnt och fortsätter att bygga. ”Var är taket?”, frågar Benji. Han låter fundersam. ”Ja, var är taket”, upprepar Jenny. Benji letar efter taket, finner det och placerar det på huset. Jenny sitter tyst bredvid och tittar på.

När han är färdig med taket säger Jenny berömmande: ”Såja, perfekt, skall vi göra en till. Så bygger du en till där.” Hon visar honom det andra huset som skall sättas ihop. ”Ja”, svarar Benji lågmält. ”Så kan man sätta den på andra sidan”, förklarar Jenny och pekar på huset. Spelet har nu två hus – ett på varje sida och en spelplan i mitten, där man får gå olika steg beroende på vad tärningen visar. Nu rasar huset som Benji försökte bygga: ”Hur skall jag?”, frågar Benji och låter uppgiven. ”Då blir det bara ett [hus]”,

menar Jenny bestämt. /.../ Jenny pekar på en snurra på bordet. ”Så skall man snurra på den”, förklarar hon och fortsätter: ”Så ska man flytta bilden till någon av de gröna rutorna.” Benji flyttar pjäsen till en av de blåa rutorna och tittar frågande på Jenny. Jenny visar på färgen grön och frågar: ”Vilken färg är det?” ”Grön”, säger han och fortsätter: ”Vad ska jag ta nu?” ”Du får sätta bilder på den rutan”, förklarar Jenny och pekar på den gröna rutan.

Lärandets innehåll riktas mot att följa en instruktion, att imitera och iaktta. Målet sätts av uppgiften att korrekt utföra och följa spelets regler. Kontroll innehas av läraren och möjligheter att överskrida den givna situationen är små. Läraren arbetar med att svara på pojkens frågor, bekräfta det han säger och lotsar honom framåt i att bygga och spela. Hon instruerar pojken, förklarar och bygger först upp huset själv, pojken blir då iakttagande och servande till läraren. Läraren tycks utgå ifrån att om hon visar hur det går till att bygga ett hus kan pojken lära genom att först iaktta henne, sedan pröva själv och få ytterligare hjälp genom hennes instruktion. Då han inte lyckas få huset att stå avskriver hon hans projekt, hon menar att det räcker med ett hus. Läraren för också in faktafrågor (”Vilken färg är det?”), som pojken skall svara på. Pojkens roll blir därmed passiv, det gäller att iaktta, imitera läraren och söka information och kunskap från läraren. Meningsskapandet rör hur spelet skall konstrueras och spelas, denna kunskap har läraren i första hand.

Så här svarar Jenny på frågan: Vilka lärandeprocesser tycker du kan finnas i lek?

Ja, det är ju det sociala och, språket och sen har vi ju matten och allt det här också. Det känns som jag sitter och rabblar, dom räknar sina kaffekoppar och dom sorterar. Den är ju väldigt enkel, dockvråleken att prata om för den är så påtaglig. Och där har dom ju sin sortering, sina färger. Sen när det gäller det sociala, då kommer ju lekregler, hur man betar sig med kompisar. Det blir mycket tydligt och konkret. Språket kan utvecklas mycket i lek. Vi är ju ute väldigt mycket också, och då blir det naturupplevelser, vi tittar på djurbajs och så.

Då Jenny reflekterar över samspelet efter att ha tittat på videon, berättar hon att hon ser spelet som ett verktyg i att lära barn svenska språket och begrepp såsom färger, stor, liten, att räkna och så vidare. Hon tror också att pojken upplevde denna stund ensam med henne, som positiv. Kanske är det denna utgångspunkt som ligger till grund för hur situationen ovan förlöper där läraren arbetat med att leda och instruera och hennes position blir att vara den som besitter kompetens och som förser barnet med sin kunskap genom att visa och förklara. Att fantisera utöver här och nu uttrycks inte, varken av pojken eller läraren.

I våra samtal med lärarna noterar vi att lärarna ger uttryck för att barnen saknar kunskaper (främst kognitiva), och de tycks också mena att barnen inte kommit så långt i sin utveckling som de borde i förhållande till sin ålder.

Lärarna är överens om att barnen inte har så mycket erfarenheter hemifrån av att leka. Så här berättar Jenny om sin roll i leken:

Det viktiga är att... dels att man ger barnen utrymme, att dom får tid att leka. Och sen att man själv tittar när dom leker. Sen kan man ju vara med också om dom vill att man ska vara med, men också att när dom har lekt den leken att man ger dom andra, att man kan hjälpa dom utveckla lite grann, bara med småsaker, att man kan tillföra i leken.

I intervjun beskriver läraren Mia något som hon uppfattar som ett problem:

Våra äldsta barn är ju fem år och ska fylla sex, det är ett fåtal. Men dom barnen upplever jag också som att dom har inte kommit dit, dom är inte riktigt uppe där på den nivån ännu utan... Det är som vi sa i början att dom är stora i kroppen, men dom är ofta på en tvååringens nivå intellektuellt, eller kunskapsmässigt. /.../ Man ser ett stort barn och så är det inte riktigt så inne i barnet. Det är lite svårt ibland. /.../ Det måste ju ske på deras nivå naturligtvis.

För att sammanfatta: lärarna i den här gruppen betonar att barnen behöver hjälp att leka och att leken innehåller ett viktigt lärande: att lära sig leka med andra. Lärarna menar att deras roll är att iaktta, stödja och visa barn hur man leker och vi tycker oss skönja dessa synsätt i våra observationer. Lärarna iakttar och griper in då konflikter uppstår eller då leken, enligt lärarnas bedömning, går utanför ramarna. Lekens och lärandets fantasidimensioner, att förflytta sig bortom här och nu, eller kreativitet, som att pröva nya lösningar blir inte särskilt framträdande i lärarnas arbete i den här barngruppen, även om vi kan se att barnen ibland ger uttryck för dessa erfarenheter. Lärande i leken handlar om normer, men också om fakta, att upprepa och öva, ofta språket.

Under utvecklingsarbetet tycker lärarna att de lärt sig se mycket mer av barnens lärande, och att barnen hela tiden lär och utvecklas. Barnen kan därför uppmärksammas mer på sitt eget lärande. En annan förändring som projektet medfört, menar lärarna, är att de nu avvaktar för att se mer av hur leken utvecklas av barnen innan de själva går in och tar en dominerande roll. Lärarna försöker också ta fasta på det som barnen är intresserade av och göra det till ett innehåll. Utvecklingstanken (jfr. Eriksson, 1950; Piaget, 1973) är viktig här och enligt lärarna har barnen inte nått upp till sin adekvata nivå ännu, det kan dels bero på språket, dels på att barnen inte fått lära sig leka med andra på grund av sin bakgrund.

Småbarnsgruppen Blandaren

I småbarnsgruppen Blandaren möter vi liknande synsätt. Lärarna framhåller att barns lek med andra är viktig. Den egna rollen är därför både att iaktta och stödja barnens samlek. Men förhållningssättet till barn är något annorlunda i jämförelse med förskolan Höghuset. Medan lärarna i förskolan Höghuset beskriver barns oförmåga till samlek som en brist, något som barnen saknar,

menar lärarna i småbarnsgruppen att barns sociala lek är ett led i deras utveckling, och något som kommer. Medan lärarna i småbarnsgruppen menar att barnen lär samlek av varandra, anser lärarna i förskolan Höghuset att de själva är viktiga identifikationsmodeller för barns samlek

I småbarnsgruppen Blandaren ingår 15 barn i åldrarna ett till tre år. I gruppen finns tolv pojkar och tre flickor. Arbetslaget består av två förskollärare som arbetar 75 %, en vikarierande grundskollärare, samt en barnskötare som båda arbetar heltid.

Området runt förskolan består av blandad bebyggelse med hyresrätter och villor. Många av föräldrarna arbetar på företag, det flesta är arbetare, några är högutbildade med andra positioner. Någon är arbetslös och barnens socioekonomiska bakgrund varierar. Förskolan är en lång enplans trälänga med vinkeldelar med ”U-gårdar” åt båda håll. Bakom huset finns ett litet skogsparti, framför ligger bostadsområdet med hyreshus. Det finns sex avdelningar, tre småbarnsgrupper och tre syskongrupper. Till förskolan hör också en ”Ur och skur-avdelning”¹⁷ som är placerad i en annan byggnad en bit därifrån. Gården som hör till vår avdelning är liten, det finns sandlåda och ett par gungor samt cyklar och olika sandlådeleksaker. Inne har man sedvanlig utrustning, material och leksaker. Avdelningen består av ett stort kombinerat kök och lekrum, en stor lekhall, ett litet målarrum samt ett litet ”mysrum”. Dessutom finns hall och ett mindre toalett- och tvättutrymme.

Åldersindelad och smågrupper

De dagliga rutinerna består av frukost klockan åtta, ”fri lek”, utelek på gården, med undantag från vissa förmiddagar då man har planerade aktiviteter i smågrupper, till exempel drama, arbete med sagor eller skapande verksamhet. Mitt på dagen serveras lunch, därefter är det vila, ”fri lek”, alternativt organiserad aktivitet/tema, mellanmål samt ”fri lek” fram till stängning.

Vid höstterminens början kom tio nya barn till gruppen, berättar lärarna, vilket medförde en lång inskolningsperiod. Det gick ovanligt bra detta år, menar de vuxna, som tycker att klimatet i barngruppen är harmoniskt. Lärarna arbetar mycket med att skapa lugn och trygghet i gruppen. Ändå kan det ibland vara hög ljudnivå och stundtals rörigt. Så här berättar Zedra:

Om det är stökigt så är det jättesvårt och nå dom här målen. Men just nu så har vi så bra barngrupp, även om vi har två stycken som är stökiga. Man kämpar. /.../ Det är viktigt för barnen att dom får känna sig trygga och lita på oss, det är det först och främst det, det är grunden. Annars går det inte att lära dom nåt. /.../ Det är också viktigt att

¹⁷ ”Ur och skur” är en förskola där barn tillbringar största delen av dagen utomhus, där alla aktiviteter utspelas.

personalgruppen jobbar ihop för barnens trygghet, man kan ju vara väldigt olika som personer. Som tur är, är vi ett jättebra arbetslag, vi är starka i oss själva.

Ibland har det varit svårt att genomföra samlingar, menar lärarna. Vid jultiden bestämde man sig därför att arbeta mer åldersindelad. Barnen delades in efter ålder i tre mindre grupper med egna samlingar, vilket fungerat mycket bättre, tycker lärarna. En gång i veckan genomförs en storsamling med sång, rytmik, rörelse och berättelser. Lärarna använder sig av handdockor och de upplever att detta uppskattas av barnen. Ulla berättar om arbetet:

Jaa, vi har ju tema, men inte på det sättet som när dom är större. Vi har haft en sång som tema, yrkesgrupper, färger, veckodagarna, det blir ju mest på samlingarna. Och vi målar och ritar och... det är ju inte så att vi leker på samma sätt som när dom är större. Sen har vi väldigt mycket sagor, sagopåsen har vi en gång i veckan. Då har vi till exempel Bockarna Bruse, och då har man bockarna, en bro och ett troll i påsen och så berättar man samtidigt som man visar upp. Och då använder man ju kroppsspråket väldigt mycket också, och ljudet. Och sen har vi lekt affär några gånger, men då hade dom svårt för att man får dela med sig. Dom vill ha allting själva. Och sen så har vi samlingar där vi arbetar mot ett gemensamt mål med hela gruppen.

Förskolan har en miljöprofil och man har arbetat med komposten som tema, där man har följt matens väg från kök till kompost. Barnen har fått följa med och hämta maten, vara med och titta i köket, duka och duka av, ge mat till maskarna och följa vad som händer i komposten. Lärarna är osäkra på hur mycket barnen har förstått, men de har varit väldigt intresserade, särskilt av att studera maskarna. Lärarna har dokumenterat temat med stillbilder. Barnen har inte ett utvecklat språk ännu, förklarar lärarna. Man tränar därför språket kontinuerligt i lek, samling, tema, på skogspromenader. Lärarna försöker ta tag i alla möjliga vardagssituationer som inspirerar barnen till lärande, och ofta tycker lärarna att de ser lärandet när barnen leker fritt.

Från bredvidlek till rollek

Lärarna är eniga om att de yngsta barnen behöver hjälp med att utveckla sin lek. De vuxna framhåller att barnen lär hela tiden, men att de minsta leker mycket bredvidlek och det är först i treårsåldern som barnen börjar utveckla rollekar. Eftersom barnen behöver stöd i sin lek är det viktigt att lärarna är närvarande. Då många barn finns i gruppen kan det kännas som ett hinder. Ulla berättar:

Ett hinder tycker jag är att det är väldigt många barn. /.../ Man kan inte koncentrera sig bara på den lilla klickan som är med i leken just då, för att man behövs på andra ställen samtidigt. Eller så går man in och så är man med, men man är inte riktigt engagerad för man har samtidigt tankarna på dom andra barnen. Sen eftersom vi är på småbarn nu så får man ju lära dom här små barnen att gå från bredvidlek till lek och rollek. Vid tre år brukar dom ju börja, så då får vi hjälpa dom med det lilla vi kan. /.../ Det är ju att just nu så sitter dom mindre bredvid, och så hänger dom på dom lite större, dom härmar och tar efter. På nåt sätt så känns det som att dom äldre barnen lär dom mindre barnen hur man

leker, och vi är med ibland. /.../ Sen är vi med och pushar på och ger dom lite kunskap också, men mycket lär man sig från barn till barn till barn på nåt sätt.

I barnens utveckling från bredvidlek till samlek är barnen viktiga för varandra, de ser andra barn, imiterar och följer med i de äldre kamraternas lekar. På samma gång är lärarna viktiga, de finns med, uppmuntrar och bidrar till barns lärande av samleken.

Barnen behöver lära sig att utveckla leken, menar lärarna och då krävs närhet och mental närvaro. Dilemmat lärarna pekar på är att de vill möta barnen som behöver stöd i sin lek och att leka tillsammans, samtidigt som lärarna känner att de behöver ha överblick över hela gruppen. Då det är många barn närvarande blir detta svårt att förverkliga. Barnen lär av varandra, men lärarna ger också uttryck för att de yngsta barnen inte har utvecklat förmåga till fantasilek ännu. Inga berättar i intervjun:

Och sen tycker jag också att här på småbarn så leker dom mycket mer med leksakerna, dom har sina bilar och dom har sina djur, medan äldre barn kanske leker mer med kroppen och verbalt och förhåller sig till lek på ett annat sätt. Dom [äldre] fantiserar mer runt omkring, medan dom mindre barnen leker med sakerna som dom är just där just nu. Dom kanske kör nån bil men dom vet inte vart dom är på väg. Så leker dom ju katt och hund och går omkring, men dom äldre barnen kan ju fantisera mer utanför leksakerna eller utöver materialet

Lärarna tycks mena att små barn är bundna till det konkreta, till här och nu, och att de saknar förmåga att förflytta sig i tid och rum så som de äldre barnen. Bakom uttrycket: ”Dom kanske kör nån bil men dom vet inte vart dom är på väg”, kan vi skönja en syn att små barn ibland saknar intentioner i leken. Eva Johansson (2004) visar liknande, att pedagoger ibland ger uttryck för ett synsätt där barns intentioner saknar mening, barn är irrationella snarare än meningsskapande.

Lärarna berättar i intervjuerna att både lek och lärande är viktigt. Barnen lär sig i leken, inte bara att ta roller, imitera och samspeka, utan de lär även begrepp och matematik. Då barnen blir lite äldre utvecklar de sin lekkompetens. Elisabeth berättar:

Jaa, jag tycker nog att både leken och lärande är centralt. Leken är väldigt central i vår gruppsom vi har just nu kan man väl säga, i och med att dom har blivit... Vi har inte så många riktigt små barn längre utan att dom har blivit lite äldre så att dom leker mycket mer rollekar nu än vad dom har gjort tidigare då. Så leken är väldigt central.

Vid våra observationstillfällen arbetar lärarna nära barnen och för lågmälda samtal med dem, dock utan att direkt delta i leken. Samtalen handlar om barnens lek och vad de gör, men lärarna ställer också kunskapsfrågor till barnen, ber dem benämna saker och företeelser. Lärarna strävar efter att finnas med, iaktta, och

då man griper in vill man försöka få barnen att förstå varandras perspektiv. Så här förklarar Zedra hur hon agerar i leken:

Man måste ju visa så barnen får känna hur det känns i olika roller. Dom behöver få känna på hur det känns för att förstå. Ibland när vi är bara två vuxna, så brukar jag sätta igång en lek och säga: "Jag kommer strax", och så gå och se vad dom andra gör. Egentligen behöver man inte göra så mycket, man kan bara sitta och titta på dom. För du vet, när man börjar en lek då märker dom ingenting, men kommer man mitt i leken, då blir dom störda. Men när man vill observera nånting är det bra att sätta igång lekar. Så är man där och kan gå in om det behövs, eller visa dom om dom behöver hjälp med något.

Inga framhåller att leken är ett identifikationsprojekt, barnen imiterar vuxna. Att stödja små barns lek handlar både om att observera och att hjälpa barnen vidare i leken:

Det är ju en småbarnsavdelning, så det är ju väldigt viktigt för oss vuxna att alltid vara med och se vad som händer och att få dom vidare på nåt sätt. För dom lär sig otroligt mycket genom leken. Det är ju där vi kan stötta dom och gå vidare. Och leken är ju så viktig. /.../ Otroligt viktig! Och sen samtidigt så vill man ju observera en del, lite på håll ibland, bara liksom se: vad händer? Löser dom själva kanske en del problem eller? Dom lär sig otroligt. Leken är grunden för allting.

Vara nära barns meningsskapande

Då lärarna pratar om leken är närhet till barnen och iakttagande av leken viktigt. I följande exempel kan vi se att lärarna är upptagna av barnens lek, de följer barnens intentioner, stödjer barnen och ställer frågor ibland. Man arbetar med lugn, utan starka eller många uttryck, vare sig positiva eller negativa. Leken består till stora delar av konstruktion, barnen bygger och prövar sina verk.

I lekrummet, på den väl tilltagna fria lekytan i mitten ligger stora kuddar, och idag är bil- och tågbanor framplockade. Lärarna Inga och Elisabeth sitter på golvet i lekrummet och barnen är spridda i rummet.

Dennis (2.1) sätter ihop en stor Briotåg bana, han har fått lite hjälp av Elisabeth. Han kör med ett tåg, leker för sig själv, sitter i mitten med tågbanan runt sig. Elisabeth sitter på golvet mitt i rummet. Linda leker bredvid henne med ett gosedjur, en hund. De småpratar. "Jag ska åka tåg!", säger Linda plötsligt. "Ska du åka tåg?", frågar Elisabeth med glad röst. "Okej." Linda (2.2) kör med ett Briotåg, halvkryper runt på golvet. Hon håller sig nära Elisabeth.

Inga, har visat Linus (2.11) en bilbana, en ställning av trä med "banor" som lutar nedåt i några våningar. Då en bil släpps på banan rullar den ner våning för våning av sin egen tyngd. Linus släpper ner bilar en efter en i banan. Aron (1.10) sitter bredvid och tittar intresserat på. Ansgar (2.8) kommer och ställer sig intill Inga och tittar på Linus lek. Inga tar honom i knät och han sätter sig villigt hos henne. Inga pratar med Linus om bilarna. "Pappa kör bilen!", säger Linus. "Har pappa en sån bil?", frågar Inga intresserat. "Ja!", svarar Linus med eftertryck. "Vad är det för nåt?", frågar Inga, och pekar på en av bilarna. "Det här som snurrar runt?", fortsätter hon. "Den är blå!", säger Linus. "Ja, den är blå", säger Inga. Hon tar upp en bil och snurrar på hjulen. "Vad är det här?", frågar

hon. Linus svarar inte. Han fortsätter sin lek, men är samtidigt uppmärksam på vad Inga säger. ”Det är hjulen”, fortsätter Inga.

Leken präglas av glädje och nyfikenhet och situationen uttrycker lugn, koncentration och samspel. Barnen verkar stimulera varandra. De tre pojkarna tittar på varandra, skrattar. Deras samspel tycks ömsesidigt, de förefaller dela mening om leken. De jämför bilar, iakttar och imiterar varandras lek. Inledningsvis iakttar Ansgar Arons lek, och efter en stund tycks han beredd att delta. Han tycks bli inspirerad av kamraten. Inga, läraren, finns med, möter barnen och kommer med inpass och frågor, hjälper dem att driva leken vidare.

Lärarna småpratar med barnen, man hör skratt då och då. Då ett av barnen relaterar till bortom här och nu (pappa har en sådan) svarar läraren på hans uttryck, men driver inte samtalet vidare. Barnen synes vana vid vissa kunskapsfrågor, när Inga frågar: ”Vad är det?” (om bilen) svarar Linus snabbt: ”Den är blå.” Men lärarens fråga syftade på något annat (bilens hjul) och hon svarar själv på frågan.

/.../ Leken fortsätter. Linda pekar på en legolåda i en hylla. ”Ta ut den!”, säger hon. ”Ska vi ta ut den tycker du?”, frågar Elisabeth. Hon tar ner legolådan, sätter sig på golvet och får snabbt några barn omkring sig. Linda och Ansgar kommer dit. ”Jag vill också leka”, säger Linus. ”Ja, kom så bygger vi”, uppmanar Elisabeth. Rösten låter glad. /.../ ”Ska vi bygga hus?”, frågar Elisabeth. ”Ja!”, säger Linus glatt. De bygger tillsammans, hus och bilar. Elisabeth hjälper barnen att få ihop bitarna när de inte klarar det själva. ”Kolla!”, säger barnen gång på gång. De tittar på varandra och sina byggen. ”Titta ett garage!”, säger Linus. ”Jaha, är det ett garage”, säger Elisabeth. ”Vad är det då?”, fortsätter hon vänd mot Ansgar. ”Apa!”, svarar Ansgar. Han har hämtat några plastdjur från bänken bakom dem. Djuren involveras i leken och Elisabeth pratar med barnen om djur, frågar om de vet vad de olika djuren heter. ”Jag ska bygga en bil”, säger Linus. ”Ska du ha bilen utanför huset då?”, undrar Elisabeth. ”Ja”, svarar Linus. Linda har byggt ett hus. ”Titta”, säger hon och visar Elisabeth att hon satt på en dörr. ”Ja vad bra, då kan du öppna den”, uppmuntrar Elisabeth. /.../

”Ska du ha en gubbe också i huset, Linda?”, frågar Elisabeth. ”Ja!”, säger Linda och låter nöjd. Elisabeth ger henne en gubbe som hon placerar i huset. ”Det är min mamma!”, säger Linda. ”Ja, ska hon sitta därinne?”, undrar Elisabeth. ”Ja”, svarar Linda. ”Det är lego!”, säger Linus när han plockar med bitar och bygger. ”Det är lego, ja”, bekräftar Elisabeth. Leken fortsätter.

I den här situationen arbetar lärarna genom barnens lek och försöker på så sätt närma sig barnens meningsskapande. Lärarna frågar barnen om lekens innehåll, vad de bygger, hur de har tänkt sig och ger förslag på lekinnehåll, men gör det på barnens villkor. Barnen har kontroll över och definierar leken. Barnen ges möjlighet att ta ställning till lärarens förslag: ”Ska du ha en gubbe också i huset, Linda?”, frågar Elisabeth. Lärarna samtalar med barnen på ett sätt som underförstått ger uttryck för att de räknar med dem som personer att samtala med, trots att deras möjligheter till verbal kommunikation ibland är begränsade. Vi ser sällan uttryck för att lärarna försöker ta kontroll över eller rikta barnens

lek, kanske delvis beroende på att leken sker lugnt utan att falla utanför ”ramarna”. Samtidigt återkommer förhållningssättet även i andra samspel, det tycks vara en strategi som lärarna utvecklat.

När lärarna granskar videoobservationerna tycker de att de blivit bättre på att fundera över för vems skull de gör saker, om det verkligen är för barnen och till gagn för deras utveckling. De kan nu till exempel välja att släppa en aktivitet som inte fungerar på grund av barnens ointresse, i stället för att till varje pris genomdriva den. En annan förändring, som lärarna menar har tillkommit under året, är att när det pågår en lek med några barn och de inte vill släppa in andra, respekterar lärarna det. De menar att alla barn kanske inte alltid måste få vara med, utan att just de barn som vill vara ifred med sin lek också behöver få vara det. Så här beskriver lärarna sina roller i leken:

Inga: Ja, min roll är ju otroligt viktig, att va lyhörd och vara med, vara bland barnen eftersom dom är så pass små. /.../ Men det är klart det är hinder ibland när vi är för lite personal. Men när vi är fullt så, då går det bra. Man är med, finns där, tröstar och leker, kanske stimulerar med nånting och... spinner vidare på.

Elisabeth: ... man håller sig kanske ändå i bakgrunden lite grann när man ser att dom är upptagna med en lek. För när dom märker att man tittar på dom så blir det inte så naturligt, ofta när man kommer in märker man det att det blir lite störningsmoment. /.../ Alltså barnen leker ju, vi är som pedagoger med och leker ibland, men ibland står vi utanför och då kan man betrakta... Har du mindre barn är du med mer i barngruppen. Ute är man ju nästan alltid åskådare. Men det har med tid och göra också. Har du [färre] barn kan du va med och leka mer.

I exemplet ovan kan vi se uttryck för detta. Förhållningssättet uttrycker respekt för barnens lek och tilltro till barns förmåga att skapa mening. Lärarna är avspända och lyhörda för barnen, de finns nära och iakttar och samtalar med barnen, men tar inga roller och undviker att dominera leken. Det lärande som konstrueras tycks främst handla om barnens meningsskapande och deras eget skapande, och lärarna bidrar sparsamt med förslag.

I de avslutande intervjuerna framhåller lärarna att barnen utvecklats stort under året med utvecklingsarbetet, inte bara på grund av deras ”naturliga” utveckling. Lärarna tror också att de själva har lyckats arbeta på ett nytt sätt, med andra utmaningar som ger barnen bättre stimulans. De vuxna menar att de nu förhåller sig mer avvaktande och låter barnen pröva och försöka lösa problem själva, istället för att snabbt hjälpa och serva barnen. Kommunikationen med barnen har förändrats till att bli mer frågande och utmanande. Det gäller, säger lärarna, att visa barnen att de själva har möjlighet att hitta lösningar, både individuellt och tillsammans. Genom att dela in barnen i olika grupper tycker man sig bättre kunna ta vara på barnens individuella behov och resurser. På så vis höjs kvaliteten i det barnen gör, de kan nå längre med varje aktivitet, säger

lärarna, som också menar att de har blivit bättre på att tydliggöra barnens eget lärande, istället för att som tidigare främst berömma barnen.

Målarstund

I vissa organiserade aktiviteter är lärares fokus på barnens skapande, kreativitet och intentioner. Uppgiften kan vara strukturerad, men det är barnens meningsskapande och kreativitet som är basen och blir styrande för genomförandet.

Läraren Elisabeth ska ha en målarstund med Aron (2.3), Dennis (2.6) och Fanny (2.5). Hon har samlat dem i det lilla rummet och tagit fram block med vattenfärger och penslar. Barnen ska måla de modeller som de byggt tidigare av träplattor, små tråklossar, snäckor och mosaikhjärtan.

Aron sitter vid bordet med förkläde på sig. Fanny kommer in i rummet. Elisabeth kommer på att Fanny inte hunnit göra någon modell än, så hon får papper och färgpennor istället. Fanny tittar på observatören och ler och börjar rita cirklar. Dennis går runt utanför rummet. Elisabeth frågar om han vill måla, men han kommer inte in. "Då ska vi se", säger Elisabeth. "Vilken färg ska vi ta, Aron?" "Den!", säger Aron och pekar med penseln på den gröna. "Vad heter den färgen då?", undrar Elisabeth. "Är det grön?", fortsätter hon när han inte svarar. Aron nickar. Elisabeth hjälper honom att få färg på penseln och sedan sätter han igång.

Nu kommer Dennis in. "Vill du måla nu, Dennis?", frågar Elisabeth. "Ja!", svarar Dennis bestämt. "Då kan du sitta här bredvid Fanny", säger Elisabeth. "Vad målar du, Fanny?" "Katt!", svarar Fanny. Hon har gjort många ringar på sitt papper. "Fanny älskar att måla", berättar Elisabeth och fortsätter: "En dag när jag kom på morgonen hade hon plockat fram sitt staffli själv och stod och målade. Det är rätt härligt." Elisabeth hjälper Dennis på med ett förkläde och ställer ett färgblock framför honom. "Vilken färg vill du ha, Dennis?", frågar hon. "Den!", säger Dennis och pekar på den blå. "Blå?", frågar Elisabeth. "Blå", upprepar Dennis.

Båda pojkarna tar ivrigt av alla färger och snurrar sina penslar i färgkakorna. Fanny skrattar mot observatören. Hennes teckning är full av cirklar. Fanny går ner på golvet och skjuter in stolen. Hon ler och skrattar igen. "Är du färdig nu, Fanny?", frågar Elisabeth. "Vad fint du har gjort!" "Haha!", säger Fanny och går ut i stora lekrummet.

Aron säger till Elisabeth att han är färdig. "Du kan hälla ut den", säger han och pekar på vattenburken. "Ska jag hälla ut den tycker du?", undrar Elisabeth. Aron nickar. ".../ "Ska du inte måla lite till, Aron?", frågar Elisabeth. "Nej, du kan lägga undan den", säger Aron och pekar på färgblocket. "Och den", fortsätter han och pekar på penseln. "Och den", han pekar på sin modell. De tittar på modellen tillsammans. "Vad är det för färg du har använt, Aron?", frågar Elisabeth. "Kommer du ihåg vad den heter?" Hon pekar på den gröna färgen och ljudar den första stavelsen. "Grön!", kommer han på. "Och den?", frågar Elisabeth och pekar på den svarta. "Röd!", säger han. "Svart", rättar Elisabeth. "Svart!", upprepar Aron och nickar bekräftande. "Jättebra!", säger Elisabeth. "Då ställer vi undan den så den får torka." Hon ställer in modellen i förrådet. /.../

Nu doppar Dennis penseln i vattnet och stoppar den i munnen, suger på den. Han gör det ett par gånger. Elisabeth ser på honom. "Dennis, snälla vän!", säger hon och skrattar. Hon hjälper honom med färgen igen. "Ta den bruna nu och måla med den istället!", säger

hon. Dennis tar brunt, doppar sedan penseln i vattenburken så det skvätter och stoppar den i munnen igen. ”Nej, du får inte äta färg!”, säger Elisabeth bestämt. ”Usch!”, fortsätter hon, och tar papper och torkar av honom kring munnen. Elisabeth ler och verkar ha svårt att hålla sig för skratt. Dennis håller händerna för munnen och skrattar med finurlig min mot Elisabeth. ”Jag tror du är färdig nu”, säger Elisabeth. Men Dennis vill inte sluta. Elisabeth låter honom åter ta färg, men sen menar hon att det är bra. Målarstunden är slut.

En glädje över, och ett engagemang i skapandet, är framträdande både hos barnen och läraren. Läraren skapar struktur och serverar barnen. Hon byter vatten och hjälper dem få tillräckligt med färg på penslarna, och ser till att barnen har överblick och att de håller sig inom ramarna (inte blanda eller äta färg). Hon uttrycker glädje och uppmuntran. Läraren kontrollerar om barnen kan och kommer ihåg färgerna. Tillsammans med ett av barnen repeterar de färgerna och hon frågar om han kommer ihåg vilka färger det var han målade med.

Barnen har emellertid en annan intention än läraren. Skapandet i sig tycks fånga dem och deras undersökande handlar om att pröva, arbeta med pensel och blanda färger. Lust och glädje tycks viktigt, men utmaningar utöver det barnen gör sker endast i begränsad utsträckning. Tillåtande är karaktäristiskt i lärarens förhållningssätt. Samtidigt visar hon respekt för det barnen uttrycker, hon frågar efter deras synpunkter och baserar sitt handlande på dessa, både då det gäller om barnen vill måla mer eller när de anser sig klara. Det är dock läraren som till sist avbryter aktiviteten då Dennis inte vill sluta.

Barnen ges en position av att ha kontroll och till viss del själva få bedöma hur de skall genomföra uppgiften. Läraren förhåller sig som en stödperson, bistår och vägleder och korrigerar barnen ibland. Men det är inte bara läraren som avgör när och hur hon skall agera, även barnen ges utrymme i denna process. Barnen kan påverka lärarens agerande och ge uttryck för det stöd de vill ha. ”Du kan ta bort den nu”, säger en av pojkarna. Överskridanden från barnens sida uttrycks, och läraren vill föra tillbaka barnen inom ramarna, men visar samtidigt ett mildt överseende gentemot deras projekt att fritt blanda och äta färg. ”Som om” är inte framträdande, man är ”här och nu”, men skapandet är viktigt i sig.

Sammanfattning

Villkoren i dessa båda barngrupper, Höghuset och Blandaren, skiljer sig en del. Barnen är i olika ålder, den ena gruppen består av barn med skilda etniska bakgrunder och den andra gruppen består av barn med varierad socioekonomisk bakgrund. I båda grupperna framhålls att barnen är på väg att förvärva språket och att man arbetar med att stödja barns kommunikativa förmåga. Lärarna menar att barnen inte riktigt har utvecklat den sociala leken ännu och att detta lärande är viktigt att stödja barnen i. Grunderna som lärarna agerar utifrån är

dock olika. Medan barnen i Höghuset, enligt lärarna, saknar kompetens att leka tillsammans är barnen i förskolan Blandaren på väg in i en fas av sin utveckling där de enligt lärarna kommer att utveckla social lek. Lärarna i den mångetniska gruppen däremot pekar på att barnen inte uppnått den nivå de borde, de är stora utanpå, men små inuti som en av lärarna formulerar det. I förskolan Höghuset talar lärarna om att barnen är i behov av extra stöd och att det uppstår mycket konflikter och i småbarnsgruppen Blandaren framhåller lärarna att barnen fungerar väl tillsammans. Vi kan i båda grupperna känna igen det mognads- och stadietänkande som varit en dominerande tradition i förskolan (se t.ex. Dahlberg & Lentz Taguchi, 1994). Samtidigt har detta förhållningssätt olika tolkningsgrund. I förskolan Höghuset tycks lärarnas fokus riktas mot det som barnen inte klarar, medan det som visar sig för lärarna i småbarnsgruppen Blandaren mer tar utgångspunkt i det barn har förmåga till. Liknande finner Eva Johansson (2003a, 2004) i en studie om den pedagogiska verksamheten för de yngsta barnen i förskolan, där lärare å ena sidan kan arbeta med utgångspunkt i mognadsteorier och med ett bristtänkande som följd. Å andra sidan kan ett mognadstänkande kombineras med ny forskning där barns kompetenser i lärande och samspel betonas (se t.ex. Sommer, 2005a; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Lärarna i småbarnsgruppen tycks mer inriktade mot de identifikationsprocesser som sker barn sinsemellan och mot barnens eget meningsskapande, medan vi i den mångetniska förskolan kan skönja en mer lärarfokuserad strategi där barnen iakttas och instrueras i något högre grad. Ramverket tycks centralt för dessa lärare. Charlotte Tullgren (2004) studerar förskolan som en arena för politisk styrning och leken som redskap i denna. Hon hävdar att leken normaliseras genom att vissa typer av lekinnehåll regleras bort av lärarna medan andra prioriteras. Styrande för denna normalisering av lek är, enligt författaren, att upprätthålla förskolans ordning och få barn att efterleva önskvärda förhållningssätt (a.a.). Detta exemplifieras ofta av lärarna i förskolan Höghuset, men uttrycks även i olika omfattning av alla arbetslagen i studien. En mer framtonad och undervisande lärarroll gör sig gällande i den mångetniska förskolan, medan lärarrollen tycks mer i bakgrunden i småbarnsgruppen. Med Hakkarainen (2004) kan vi beskriva lärarnas orientering som uppgiftsinriktad och delvis barnorienterad. Vi anar ett mer tillåtande förhållningssätt till kreativitet och överskridanden i småbarnsgruppen till skillnad från den mångkulturella gruppen där ett vidhållande av aktivitetens struktur tycks mer väsentlig för lärarna.



Tema B: "Skolinfluerad" verksamhet

I det här avsnittet ska vi möta två grupper, förskoleklassen Mellanbo, och syskongruppen Sjöskolan. Vi har valt att spegla dessa grupper mot varandra för att de delvis tycks influerade av skolverksamhet; lärarledda aktiviteter där fokus främst riktas mot "ämnena" och lärande. Leken värderas högt av lärarna, men finns i syskongruppen Sjöskolan mer som en bakgrund till, eller en rekreation från den forbundna verksamheten, och i förskoleklassen Mellanbo finns lek till stor del som barnens eget område. Lärarna i syskongruppen vill ge leken mer utrymme, vill både observera barns lek och nyttja lek till lärande. I förskoleklassen vill lärarna stödja, men inte störa leken. Lärarna i båda grupperna menar att de försöker göra lärandet lustfullt och använda lekfulla strategier för att stödja lärande. I förskoleklassen framhålls struktur och barns inflytande. I syskongruppen betonas forbundet lärande, och synen på leken tenderar att bli instrumentell. Kännetecknande för båda grupperna är planerad och strukturerad verksamhet, med skillnaden att i förskoleklassen involveras barn i planeringen och i syskongruppen är det i huvudsak lärarna som planerar.

Förskoleklassen Mellanbo

Förskoleklassen Mellanbo är belägen i ett bostadsområde med blandad bebyggelse, med villor, radhus och hyresrätter. Många av familjerna arbetar i serviceyrken. Det finns en stark fotbollsförening som är en central punkt i området, mycket av det sociala livet kretsar kring denna. Skolan som förskoleklassen ingår i, omfattar år 0-6. Skolan är byggd i ett plan, som en lång länga i vinkel med gymnastiksal och matsal i direkt anslutning. Skolgården har lekplats med gungor, fotbollsplan samt en kulle med skogsdunge där barnen har utrymme för lek och konstruktioner. Ett skogsområde finns intill skolan.

I vår grupp finns 24 barn, tio pojkar och 14 flickor, alla i sex års ålder. Två personer med barnskötarutbildning arbetar heltid i gruppen. Lokalerna består av ett kombinerat kök och arbetsrum med bord i grupper. Avskärmad bakom halvhöga hyllor står en hörnsoffa och bord. Med hjälp av lagerhyllor har man skapat en vrå för dock- och affärslek, eller annan smågruppslek. Innanför finns två små rum, ett med fotbollsspel på stativ och material för bygglek, samt ett mysrum med kuddar och madrasser där man också har disco ibland. Hall och toalett ingår också. I förskoleklassen finns en dator, skriv- och ritmaterial, böcker, rikligt och varierande material för skapande och lek.

Dialog och struktur

Arbetet i förskoleklassen ger intryck av struktur. Verksamhetens innehåll tycks till en del byggas på "skolinfluerad" verksamhet, med ett i förväg planerat innehåll som lärarna samlar barnen kring. Influenser från skolans område visar sig exempelvis i aktiviteter som lärarna talar om som matematik-, läs- och skrivträning. Verksamheten består i övrigt av "fri lek", gymnastik en gång i veckan, vissa planerade aktiviteter efter barnens önskemål samt utelek. Å ena sidan är lärarna tydliga och har fasta ramar för vad som är tillåtet då det gäller samspel mellan barnen. Å andra sidan vill lärarna involvera barnen i beslut om verksamheten. Lärarna berättar att de har utarbetat en verksamhetsplan som de uppdaterar regelbundet och som barnen delvis involveras i. Grunden är trygghet, menar lärarna, och att barnen har förtroende för dem. Värdepedagogiska frågor och kommunikation är viktiga inslag i arbetet.

Om arbetet med kommunikation, vilket också varit innehåll i det tema som valdes för utvecklingsarbetet, berättar Barbro:

Och nu har vi ju jobbat med olika slags samtalsarenor. Samtalet har ju haft sån stor och viktig funktion det här året; hur har man formulerat sig i leken, hur vi har kunnat hjälpt dom att komma in i leken och hur man kunde sagt istället för att nå fram bättre till det man har velat...

Lärarna menar att de, genom ständiga dialoger uppmuntrar barnen till självständighet och samarbete. De vill få barnen att respektera och lyssna på varandra och på lärarna. Lärarna försöker visa barnen hur de kan använda språket, vad ord betyder för att lösa konflikter, för att göra någon glad, hur man använder ord för att lära sig saker och hjälpa varandra. Mona berättar:

Det förstår dom ju då. Det är en sak, och sen, vi pratar ju mycket, ja överhuvudtaget när vi sitter vid maten, vid samlingar, allting. Du har det hela tiden med, barnen får med sig det hela tiden.

Valet att ha kommunikation som tema under utvecklingsarbetet grundade sig på att barnen kom från olika förskolegrupper där verksamheten sett olika ut, vilket i början ledde till missförstånd och konflikter. En annan motivering var att ge barnen förutsättningar att utveckla ett rikt språk och våga uttrycka sig. Lärarna ville stärka barnens självkänsla genom verbalitet, och man har arbetat mycket med olika samtalsarenor, såväl i samling som genom kompisamtal och liknande.

Demokrati

Demokratifrågor hålls högt av lärarna. Så här berättar en av lärarna om arbetet med demokrati i barngruppen:

Ja, vi jobbar ju hela tiden med demokratiska värden, värdegrunden, det finns ju. Och sen är det ju samma där om man säger nånting att man ska till gymnastiken och så röstar vi då, och då kan man säga så här: "Det här kallas demokrati, att barnen får rösta, det är eran rätt och då väljer man majoriteten."

Barnen involveras i planering av verksamheten och görs delaktiga i beslut. De uppmuntras att delta, våga säga vad de tycker och diskutera med varandra och komma överens om sina olika intentioner. I följande exempel har man samling och skall följa upp de mål man har för samvaron i gruppen. Barnen har varit med om att formulera mål vid två tidigare genomgångar. Läraren Barbro har nu samlat barnen i ringen på golvet i lekrummet. Hon har hämtat två stora pappersark och sätter sig ner på sin plats.

"Vi kanske skulle be att få hjälp utav... Frida", säger Barbro. "Vi har ju redan pratat om vad vi skulle göra nu, diskutera våra mål." Barbro har lagt ut pappersarken på golvet framför sig. På det ena står alla mål de formulerade i höstas, det andra arket är tomt. "Kan Henning börja och läsa första?" "Jag kan inte läsa", invänder Henning. "Jag tyckte det lät så bra, att du var på väg att säga nånting", säger Barbro. "Frida då?" "Alla ska vara snälla", läser Frida. "Alla ska vara snälla", upprepar Barbro och fortsätter: "Och vad står det mer då? Första gången vi pratade om våra mål så var det något barn som sa att alla ska vara snälla. Och sen la vi till mer en annan gång när vi pratade." "Aldrig vara dumma, aldrig mot varandra", läser Frida och Barbro tillsammans. "Vad säger ni?", undrar Barbro. "Hur känns det? Tycker ni det har varit ett mål för oss, tycker ni vi har kunnat göra som det står här?" "Jaa", svarar de flesta, men man hör något "nej" också. "Då får vi prata om det nu", säger Barbro. "Upp med handen den som säger nej, så får vi diskutera." Några flickor räcker upp handen. "Jolanda, du får börja", säger Barbro. "Jag tycker inte det har varit så", säger Jolanda lågmält. "Okej", säger Barbro. "Förklara mera." Jolanda tvekar länge. "Ge nåt exempel då", uppmuntrar Barbro vänligt. "Om det är svårt att förklara så ge nåt exempel på nån gång när det har hänt nånting." "Med gungorna", säger Jolanda lågt. "Okej", säger Barbro. "Och då menar du att man inte har varit snälla om man slåss om gungorna." "Mmm", säger Jolanda. "Hur skulle man gjort då?", undrar Barbro. Susanna räcker upp handen. "Man ska fråga jättesnällt", säger hon. "Hur då?", undrar Barbro. "Till exempel så här", säger Susanna, "kan jag få den gungan efter dig?"

"Okej. Vad tycker ni andra?", frågar Barbro. "Jaa!", instämmer flera av barnen. Sara räcker upp handen och berättar att en gång var det några flickor som höll på med båda gungorna när hon och Ellinor ville gunga. "Ja, vi har ju bara två gungor", säger Barbro. "Gjorde ni då som Sara sa?" "Nej", säger Sara. "Tina!", säger Barbro till Tina som räcker upp handen. "Jag var med då", berättar Tina. "Och dom bara tog gungan och gungade." "Men vi sa att ni kunde ha en gunga, sa vi", invänder Sara. "Men vi gjorde ABC", fortsätter Tina. "Hur menar ni, vad är ABC?", frågar Barbro. Tina ger en förklaring av leken ABC. /.../ "Vad roligt det låter!", kommenterar Barbro. "Klarar ni av den här leken oftast utan att det blir bråk?" Hon vänder sig till alla barnen. "Jaa", säger alla bestämt. "Ja, men då får vi ju säga att det känns bra", konstaterar Barbro och fortsätter: "Men vad jag förstår nu, det är att vi skulle behöva fler gungor. Då har jag ett litet förslag: att vi skriver en lapp till våran rektor och talar om att vi skulle behöva fler gungor. Vad tycker ni?" "Ja!", ropar flera barn. "Då skriver jag det som en punkt här." /.../

Nu fortsätter läraren med målen: "Vi tar nummer två här", säger Barbro. "Där står det att man ska ha roligt här på vår förskola, man ska skratta. Tycker ni att vi gör det?" Tanja

räcker upp handen, men hon vill fortsätta prata om gungorna och flera barn kommer med inlägg. Barbro skriver ner det de vill diskutera och säger att de kan skriva det också i brevet till rektorn [om regeln att bara de stora barnen får ha gungorna på rasten]. ”Känns det som vi pratat färdigt om gungorna?”, undrar Barbro. Barnen nickar. /.../

Samtalet fortsätter om hur man kan ha roligt i förskolan.

”Hör ni, ni”, säger Barbro. ”Det är ju rätt så många mål vi skrev. Har ni tänkt på dom här målen ibland? Det var ju då när vi satt i smågrupper och pratade om det, men tänker ni på dom ibland fortfarande?” Några barn säger ja, andra nej. ”Sigge, tänker du på det?”, frågar Barbro. ”Nej”, svarar Sigge. ”Hur skulle vi gjort för att du skulle tänkt på det?” ”Vet inte”, säger Sigge. ”Är det nån som vet?”, frågar Barbro. ”Om ni tänker på våra kompisamtal som vi har haft, har det varit bra?” Några svarar ja. Barnens uppmärksamhet tycks nu gå åt andra håll än att prata om reglerna. Läraren övergår nu till att göra en avslappningsövning och barnens uppmärksamhet riktas sedan åter till henne.

I samtalet om reglerna kan vi skönja ett kontrakt mellan lärare och barn som tycks ömsesidigt. Bakgrunden är att man tillsammans har pratat om och formulerat etiska regler, hur man skall eller bör handla och vara mot varandra. Barnen har deltagit vid flera tillfällen då man har diskuterat reglerna, följt upp och förändrat. I det här samtalet ger läraren barnen utrymme. Hon uppmanar dem att ge synpunkter på målen och tar deras förslag på allvar. Barnen ger också uttryck för att de förväntas prata och att deras förslag tas på allvar. Det finns ett samspel och en öppenhet i samtalet. Vi kan lägga märke till att barnen också ger uttryck för *olika* åsikter. Inte alla är överens om att målen efterlevs. Läraren styr in samtalet på lösningar, ibland utanför barnens samspel, till exempel att de behöver fler gungor och att de skall lämna förslag till rektor. Barnen får öva sig i att försöka påverka skolan, inom det hierarkiska systemet, vilket också ger en bild av hur demokrati kan fungera. Implicit i lärarens strategi ligger ett budskap om barnens kompetens, de uppmanas läsa högt, de uppmanas berätta, de uppmanas att skriva brev till rektor.

Det är värt att notera att man inte diskuterar om lärarna efterlever målen. Samtalet handlar om att följa upp om barnen försöker efterleva målen och de problem eller möjligheter som de ser med detta. Här får vi en annan bild av ett system som till det yttre tycks demokratiskt, men som under ytan undantar att värdera lärare i förhållande till de etiska reglerna (jfr. Johansson & Johansson, 2003). Frågan om lärarna efterlever etiken är inte alls på agendan och detta faktum ifrågasätts varken av barn eller lärare. Vi kan också lägga märke till att det tycks råda en konsensus mellan barn och lärare om hur man bör handla gentemot varandra. Man skall vara snäll, säga snälla saker, inte bråka, vara gullig/trevlig och ha roligt, alla positivt värdeladdade ord vars innebörder tycks förgivettagna. Men läraren i det här exemplet pekar även på att man kan mena olika med att vara snäll, och hänvisar därmed till den relativa sidan av målen. Men denna fråga diskuteras inte vidare. Implicit finns ett budskap om att barnen

förväntas agera på ett välfungerande sätt, utan konflikter och bråk, där vänlighet, respekt och följsamhet mot varandra verkar värderas högt. Johansson och Johansson (2003) visar liknande förgivettagande. I deras studie av lärares och skolbarns etiska värden och normer finner författarna att i samtal om moralfrågor är det snarare barnens agerande än lärarnas som diskuteras. Både barn och lärare framhåller att det gäller för barnen att förhålla sig positivt till varandra och en viktig etisk fråga är att uppnå konsensus, att komma överens. Vi kan även se uttryck för ett normaliserande ideal (Tullgren, 2004) om vilka lekar och vilket beteende som lärare premierar hos barnen. På så sätt skapas förväntningar om vilka ageranden som är accepterade. Det reser också frågan om var gränserna går för hur olika barnen tillåts vara, i vilken mån de tillåts avvika från det förväntade agerandet.

Vi kan lägga märke till att alla barnen inte deltar aktivt i samtalet, men de flesta tycks intresserade, även om de visar att de tröttnar efter en stund och läraren får fånga upp deras uppmärksamhet genom en övning. Detta reser ytterligare en fråga som har att göra med barns inflytande och den ambition lärarna har att barnen ska säga sin mening. Dilemmat handlar om hur barn erövrar samtalsdiskursen, vilka barn som finner sätt att uttrycka sig och vilka barn som inte deltar i denna strävan. I den andra intervjun berättar läraren Mona att hon har lagt märke till en förändring hos barnen när de leker ute och inne. Hennes resonemang anknyter till frågan om barnens positioneringar och vad dessa kan betyda för barnens lek:

Och sen nånting som jag också ser, det är att när dom leker inne, då är det en konstellation och när dom leker ute är det en helt annan. Då blir det andra ledare. Alltså, såna som leder leken mot vad det är inne. Det är precis som om det är friare, vissa vågar släppa nånting när dom är ute. Och jag tror, för min egen del, att när dom är ute så har dom inga rum, alltså inga ramar där det tittas på dom. Då vågar dom släppa det där lilla sista. /.../ Många är helt förändrade. Dom blir mer frimodiga och mer kreativa ute. Dom tar initiativ som dom aldrig skulle göra inne och dominera som dom aldrig heller skulle göra inne. Och då har jag tänkt på vad det är som gör att det blir så?

I samtalet ovan tycks fokus ligga på det gemensamma och inte på konflikter eller olikhet. Men lite senare i intervjun får vi veta lite hur Mona ser på barn och konflikter:

Dom är otroligt duktiga alltså! Hur dom får till det när dom är i en konflikt, och när dom kommer och ber om hjälp och man ger dom råd kanske att såhär skulle jag ha sagt eller hur vill du liksom lösa det... och dom fixar det! Ja, du kan sitta och lyssna av ett samtal barn emellan, och hur dom lägger upp det och vilken strategi dom har bakom det dom gör i alla fall. Man tror ju många gånger att barn är impulsiva och inget... men man hör att det är en strategi bakom vissa saker. Och det är inget negativt nu utan, dom har redan planen färdig i huvudet, dom ser det innan dom säger det, i en bild. Och sen är det inte alltid jag förstår bilden, då får dom förklara den för mig.

Även om barnens uppmärksamhet kan variera, så är det en ömsesidighet i vad som behandlas och ett tillåtande förhållningssätt som kommer till uttryck i observationen ovan. Lärarna har också en ambition att vara tillåtande. Barbro berättar:

Det är viktigt att jag finns i nuet. Att jag finns här och ser och är uppmärksam, och att jag har bestämt mig för att det är tillåtande. Att det finns ett väldigt tillåtande klimat med mycket frågor.

Intrycket som vi forskare får vid våra besök är att barnen verkar trivas, vara fullt sysselsatta och ha roligt. Det tycks finnas en ömsesidig tilltro mellan barn och lärare. Lärarna menar att de uppmärksammar barnen på att de kan, att de utvecklas och att de har rätt att säga sin mening och bli lyssnade på, om de också lyssnar på andra. Detta kommer till uttryck i samspel med barnen.

Föra in lärande i lek och lek i lärande

I intervjuerna berättar lärarna att lek och lärande är varandras förutsättningar och att de försöker få barnen att upptäcka lärandet i leken. Lärarna vill ge barnen rika möjligheter att leka och de vill visa att lek är något viktigt. Barnen ska också ges möjlighet att inspirera varandra:

För mig är det ju att lek och lärande dom går ju hand i hand. Lek är ju en förutsättning för att man ska kunna lära. Och... vi försöker tänka väldigt mycket på det, att vi betonar och talar om för barnen att leken är ett lärande. Vi bjuder barnen in till lek. Jag säger alltid efter samlingen: "Varsågod och ha egen lek!" Så att på det viset så har vi ju försökt att berätta att leken är viktig, och att man hela tiden lär i den då, och tala om vad man kan ha lärt i leken.

Lärarna är överens om att deras roll i första hand är att vara nära och observera barnens lek. De kan gå in och ut i leken och då det behövs ställa frågor till barnen, men lärarna tar sällan roller i leken. Lärarna vill i stället att barnen skall ge uttryck för sina tankar. Mona berättar:

Ja, det är ju viktigt för mig och inte klampa in och lägga mig i när dom leker. Men så är det viktigt också många gånger när man har barnen och man pratar och man hör att det är lite avigt, det dom känner och det dom säger... Då kan man fråga dom: "Hur tänker du nu?", och så berättar dom hur dom tänker och så: "Jaha. Löser det sig det du vill ha löst?", får man säga. /.../ Man vill liksom inte tillrättavisa, utan man frågar hur dom tänker och hur dom gör.

Barbro: Det finns ju också den här varianten om man ska gå in och leka med barnen och det gör inte jag. Jag kan bjuda in mig själv om det är någon som kanske blir utanför, men jag kliver ur också rätt så snart. Det gäller att, snabbt in och snabbt ut, så man inte hinner störa. För att genast så förändras leken mot att den ska vara anpassad till mig.

Då vi observerar leker barnen ofta själva. Detta motiveras av lärarna med att det är viktigt att barnen får skapa egna små rum, de har mycket gemensamt i fantasin som de delar, som lärare inte ser och kanske inte alltid måste se heller:

Läraren Barbro har haft samling med hela förskoleklassen (25 barn) och säger nu: "Varsågod och ha egen lek!" Barnen sprider ut sig i stora lekrummet och i två mindre rum innanför och börjar leka i smågrupper. Några barn hämtar papper, pennor och sax och sätter sig vid soffbordet och börjar skriva. /.../ Pojkarna sitter i soffan och skriver på papper, klipper och ritar linjer på papperen. "Vad skriver ni?", frågar Barbro intresserat. "Vi skriver schema", svarar pojkarna. "Till affären." Pojkarna har lekt affär tidigare på förmiddagen, gjort i ordning en liten affär bakom lagerhyllorna. Två flickor har börjat leka i affären medan pojkarna var borta. Nu kommer Egon och säger att de måste gå därifrån. "Ellinor, nu måste jag förklara för dig", säger Barbro. "Det var så att pojkarna hade den här affären, dom hade börjat leka här och sen var dom tvungna att gå ifrån en liten stund för att skriva schema." Flickorna accepterar förklaringen och lämnar affären, går och sätter sig vid ett bord där fyra flickor sitter och spelar spel. Läraren Mona fäster upp ett tyg på baksidan av lagerhyllorna för att avdela för den lilla lekvrån innanför. /.../

De roller som lärarna tar i denna korta leksekvens är att finnas med som hjälp för barnen, både med praktiska arrangemang och för att tydliggöra barnens intentioner och motiv. Barbro förklarar för flickorna att pojkarna redan har startat en lek och att flickorna därför inte kan få leka där just nu. Vi kan också se att lärarna visar intresse för det barnen gör, de ställer frågor om deras lek. Däremot tar de inga roller i leken. Lärarna berättar i slutintervjun att de tycker det är intressant att se resultatet från detta år med utvecklingsarbetet. Deras mål var att lägga in mycket mer lek i verksamheten – barnen har alltid haft "fri lek", men nu har man givit leken mer plats, även i de lärandemoment som, enligt lärarna, tidigare var mer "skolinriktade". Lärarna har till exempel jobbat med lek i matematik; lekt affär, läst sagor med problemlösningssuppgifter, ritat, använt bygglek och knappar och barnen har hittat på egna berättelser. Man har fokuserat på att hitta olika lösningar, visat barnen att det kan finnas fler än ett sätt att lösa problem. Med lästräningen har man också arbetat mer lustfyllt, menar lärarna och använt lekar, föreställning och fantasi.

Å ena sidan är leken barnens eget område, där lärare fungerar som stöd i bakgrunden. Å andra sidan används leken som en metod för att lära och för att göra lärandet mer lustfyllt. I följande ska vi granska ett exempel på vad lärarna kan mena med sitt nya förhållningssätt.

Läraren Barbro ska arbeta med en matematikuppgift som ramas in av en berättelse. Hon har delat upp barnen i två grupper efter vilka barn som hon anser kommit lite längre "i sitt tänkande", och de som inte hunnit riktigt lika långt. Barbro samlar först barnen en kort stund på golvet i samlingsringen. Hon påminner om vad de ska göra och skickar sedan ut åtta av dem till ett annat rum där de ombedes sätta sig i soffan tillsammans med Mona, den andra läraren.

Elva barn sätter sig vid två bord i köket i stora lekrummet. Barbro delar ut papper och pennor och ber barnen skriva sina namn och att de ska lyssna noga på den mattesaga hon nu ska läsa. "Är ni beredda? Har alla en penna?" "Ja", svarar barnen. "Då ska jag läsa ett

problem för er, och så vill jag att ni ska rita lösningen på era papper", säger Barbro och börjar läsa sagan som handlar om att fördela äpplen till hästar¹⁸:

"Ja, hur ska barnen göra när de ska dela äpplena?", frågar Barbro när hon har läst sagan. "Det är det jag vill att ni ska rita nu." Vid det ena bordet sitter Sigge, Egon, Petter, Elina och Aron. Petter är snabbt färdig. "Det där är åtta delar", säger Aron och pekar med pennan på papperet där Petter ritat fyra äpplen med ett streck i mitten för att visa delningen för observatören. Sigge har ritat fyra äpplen och visar hur man kan dela, han räknar högt: "Två... fyra...sex...åtta... Vet du hur jag tänkte?", säger Petter till observatören. "Jag tänkte att man kunde dela dom, för fyra plus fyra det blir ju åtta." "Jag tänkte samma som Petter", inflikar Aron. Elina har också ritat fyra äpplen med streck i mitten och en häst under. Nu har Sigge ritat till en liten häst på sin teckning. Vid detta bord har samtliga barn ritat fyra äpplen och räknat ut att man ska dela dem så att de räcker till alla hästarna.

I det andra rummet sitter Melissa, Tore, Olle, Sandro, Amanda, Martina, Tina, Egon och Jolanda i en hörnsoffa med papper och pennor framför sig på ett runt bord. De har skrivit sina namn på papperen.

Barbro läser sagan, och den här gången visar hon upp några bilder, en på Per och Lena, en på äppelträdet, en på stallet och en på de åtta hästarna. När Barbro läst färdigt ber hon barnen rita. Först säger några att det är svårt. "Tänk nu!", uppmanar Barbro. "Jag vet inte vad jag ska måla!", säger Amanda lite uppgivet. "Ska man göra likadant, hästarna?", frågar Melissa och pekar på en av bilderna till sagan. "Man ska rita hur man tror att man ska dela äpplena till hästarna", förklarar Barbro. "Ja, men", invänder Melissa och lutar huvudet i händerna. "Melissa, tänk nu!", uppmuntrar Barbro. Det blir en liten diskussion kring bordet, barnen pratar med varandra: "Var det åtta hästar?" "Ja, och fyra äpplen!" "Jag ska måla äpplen!", säger flera av barnen.

"Man kan dela", säger Tore. Sandro räknar länge på fingrarna. Han är tyst, verkar fundera. Alla barnen är koncentrerade, de räknar för sig själva, sitter tysta ibland. "Hur tänker du?", frågar Barbro Amanda. "Jag tänker såhär", berättar Amanda, "det var åtta hästar och man har fyra äpplen. Så delar man dom så alla får ett halvt." "Bra, då kan du rita det!", menar Barbro. Men Amanda skakar på huvudet, hon vill inte rita. "Jo, nu har du förklarat för mig, så hur du än ritat så kommer jag att förstå", säger Barbro. Tore och Melissa diskuterar. Tore har ritat fyra äpplen och åtta halvvar. Melissa har ritat åtta äpplen. Tore försöker förklara för Olle att det bara var fyra stycken, nu kommer Olle att få jättemånga halvvar om han delar åtta äpplen. Olle ser fundersam ut. "Vad ska man göra nu då?", frågar Tore. "Du kan lämna den till mig, och så får du gå ut till dom andra", säger Barbro. Tore visar och berättar för Barbro hur han tänkt. Tina är också klar. Hon har ritat åtta äpplen och Barbro accepterar det. Tina har ritat fyra äpplen och säger att

¹⁸ Sagan: *Per och Lena är på landet. Det är en vacker dag, solen skiner och det är varmt i luften. "Ska vi bada?", frågar Lena. "Jag har inga badbyxor", säger Per. "Vi kan väl gå till hästarna istället?" Barnen går långsamt ner till hagen där det går hästar och betar. Lena tycker mest om den svarta hästen. Ibland får hon rida på den. Per däremot vill inte rida. Han har också försökt en gång, men det gick inte så bra. Han föll av hästen. Som tur var slog han sig inte, men han kan inte glömma den upplevelsen och vill inte försöka igen. Det står ett gammalt äppelträd i hagen. På trädet är det fullt av röda äpplen som alla får plocka. Per klättrar upp i trädet och stoppar äpplen i fickorna. "Vi går till stallet och ger äpplen till de hästar som inte får gå ut!", föreslår Per och hoppar ner från trädet. Lena vill alltid gå till stallet. Hon tar ett äpple i handen och går efter Per. Pers fickor putar ut. Han har ett äpple i den ena fickan och två i den andra. När de kommer in i stallet blir de förvånade. Är det så många hästar? Det har alltid bara varit fyra hästar i stallet förut, men nu räknar Per till åtta stycken. "Hur ska äpplena nu räcka till alla hästarna?", frågar Per. "Ja hur ska vi göra?", säger Lena.*

man kan dela dem. Barbro ber henne rita så man ser att äpplena är delade. ”Jag vet inte hur man delar”, säger Tina och fortsätter ”Jag kan måla en kniv istället.” Sandro är också färdig, han har funderat länge och har slutligen ritat fyra delade äpplen. Martina har ritat åtta äpplen. ”Hur har du tänkt?”, undrar Barbro. ”Jo, man hade fyra och så fick man gå och hämta fyra till”, säger Amanda. Melissa har också ritat åtta äpplen, men lyckas inte förklara för Barbro hur hon tänkt.

Den här problemlösningssuppgiften ramar in av en berättelse. Det lekfulla inslaget är sagan, att barnen får rita och att sagans innehåll kan inspirera barnen och få dem att känna igen sig i situationen. Lärarna delar in barnen i grupper efter deras olika kompetens och man arbetar på olika sätt i de båda grupperna. I den första gruppen, som enligt lärarna har kommit längre i sin förståelse, får barnen sagan berättad för sig. I den andra gruppen, där lärarna anser att barnen behöver mer stöd, berättas sagan och dessutom visar läraren bilder för barnen.

I samtalet efteråt berättar Barbro att hon gjorde en upptäckt. Ett par av barnen i den grupp som hon trodde behövde lite extra stöd i form av bilder, löste problemet snabbt. Detta hade hon inte väntat sig. Även i sådana här moment är det viktigt att stärka barnens självkänsla, menar Barbro. En flicka ville inte visa sin teckning för att hon var rädd att de andra skulle tycka den var ful, men Barbro försöker få henne att acceptera att hennes illustration inte skulle värderas, utan är accepterad så som den är. Melissa har ett annat hemspråk och Barbro förklarar att det är lätt att tro att hon förstått eftersom hon är väldigt glad, positiv och snabb. Det visar sig ofta att hon inte uppfattat innebörden så som lärarna avser. Barbro menar att lärarna arbetar mycket med att hjälpa flickan att förstå. Barbro berättar också att man kanske skulle jämföra barnens olika lösningar vid ett senare tillfälle, men att det nu räckte med själva uppgiften.

Trots att uppgiften till det yttre omgärdas av en berättelse som skall appellera till barnens erfarenheter och anknyta till lek, är frågan om lärarna under ytan arbetar på ett annat sätt än tidigare där de menade sig vara mer skolinriktade. I det här exemplet grupperas barnen efter lärarnas bedömning av barnens inbördes kompetens, och det gäller för barnen att lösa uppgiften på ett korrekt sätt. Läraren samtalar med varje barn om hur de har tänkt och de får sedan i uppgift att illustrera sina lösningar. Resultatet blir därmed viktigt, främst för det individuella barnet, och när barnen har kommit på den rätta lösningen får de ägna sig åt egen lek. Den position som barnen ges är att inom ramen för en uppgift vara aktiva och pröva olika lösningar på problemet, men samtidigt finns en implicit förväntan att barnen ska finna det korrekta svaret.

Lärarna har en ambition att stödja barnen på deras olika villkor, de vill varken att barnen skall underskattas eller överskattas. Men vi kan också se några dilemman i lärarnas gruppering av barnen – det finns en risk att barnens förmåga underskattas. Vi kan också notera att detta blir till en ny upptäckt för läraren.

Men det lärarna också visar med sin gruppering av barnen, är att barnens olika synsätt på problemlösningen inte blir i fokus. Det är i stället barnens individuella förmåga att lösa problem som uppgiften bygger på. Det som då blir viktigt är att klara av uppgiften på rätt sätt. Betoningen på individuella prestationer kan upplevas olika av barnen, för en del kan det vara en utmaning och för en annan en känsla av otillräcklighet. Samtidigt kan vi också se att barnen samspelar, att de delger varandra sina olika lösningar, och inspireras av varandra att komma på svaret. Barnen är också engagerade av uppgiften, de räknar, tycks fundera och de samtalar.¹⁹

Sammanfattningsvis kan sägas att lärarnas intentioner och arbete ger intryck av respekt för barnens intentioner, en strävan att involvera barnen i beslut om verksamheten och att stödja och skydda barnens lek. Formbundna och skol-influerade aktiviteter är ett vanligt inslag i verksamheten, men lärarna menar att de har förändrat dessa till att stödja lekfullhet, reflektion och utforskande. Förutom barnens egen lek, ges lekfullhet utrymme som en inramning av de skolförberedande aktiviteterna. Snarare än explicita korrigeringar arbetar lärarna via barnen, till exempel att barnen formulerar hur man bör vara gentemot varandra och att lärarna ger stöd för dessa formuleringar. Det är tydligt vilket sorts barn som förväntas; man ska vara snäll, och i stället för konflikter premieras kommunikativa strategier. Gruppindelningar och uppgifter anpassas ibland efter vad lärarna uppfattar som barnens kompetens och mognad, en sorts nivågruppering, till skillnad från Sjöskolan som grupperar barnen efter ålder och mognad, men också efter lärarnas kompetens.

Föräldrakooperativet Sjöskolan

Förskolan Sjöskolan är ett föräldrakooperativ och ligger i ett område med trevånings flerfamiljshus samt villor och radhus. Sjöskolan är en syskongrupp med 17 barn mellan ett och fem år, varav nio är pojkar och åtta är flickor. Arbetslaget består av tre heltidsanställda lärare, två förskollärare och en barnskötare samt en barnskötare som ingår i gruppen som extra resurs på halvtid. I området finns även kommunal förskola och grundskola, men inte i dess omedelbara närhet. Närområdet består även av skog och gångväg till sjö. Föräldrarna till friskolans barn arbetar i verksamheten vissa dagar enligt ett schema och ibland efter behov. Samtliga föräldrar har i dagsläget arbete eller studerar.

¹⁹ En annan analys av denna filmsekvens kan läsas i Pramling och Pramling Samuelsson (2008).

Förskolan är placerad i bottenvåningen av ett trevåningshus. Förskolan, som består av en avdelning, innehåller ett flertal små rum, samt ett kök och en stor hall. De olika små rummen används till dockvrå, kombinerat rörelserum och sinnesrum, samt lekrum och arbetsrum. Ett kontorsrum för lärarna finns tillgängligt, samt tvätt och toalettutrymmen. Gården är relativt stor med sandlåda, gungor, bord och lekredskap. Under sommartid består stora delar av gården av gräs. Stora träd finns också på gården.

Formbunden verksamhet

Lärarna framhåller att läroplanen ligger till grund för deras målsättning och verksamhet. Något barn i behov av extra stöd finns inte i gruppen, berättar lärarna, men barnens olikheter medför ändå att de har olika behov av stöd. Lärarna beskriver vad de menar är barnens behov i ett åtgärdsprogram. De skriver till exempel att konflikter ofta uppstår i leken, att de har fyra- och femåringar som har svårt med ledarroller, att barnen har svårt med koncentration, och att fullfölja lekar. Flera barn i gruppen är sena i sin språkutveckling och behöver därför stöd, skriver lärarna som också framhåller att barnen behöver röra sig mycket, har behov av vuxna i leken och att utveckla sin sociala och empatiska förmåga. Ett led i detta arbete är att dela upp barnen i smågrupper.

Huvudansvaret för planering och verksamhet vilar i första hand på förskollärarna. Barnen är uppdelade i tre grupper efter ålder och mognad: äldregruppen, mellangruppen och småbarnsgruppen. Förskollärarna ansvarar för de äldre barnen (äldregruppen och mellangruppen) men ibland går barnen in i varandras grupper. Barnskötarna ansvarar för de yngsta barnen (yngregruppen). Det skilda ansvarsområdet är kopplat till barnens ålder och lärarnas kompetens. Pia berättar:

Det är väl att jag tycker att alla här är medvetna om sin yrkesroll så att man i dom spontana aktiviteterna, så att lärarna är kompetenta att hjälpa till i läroprocessen, känner jag, här, att alla är medvetna om hur, hur man kan hjälpa barnen att fundera runt olika saker i den spontana verksamheten. Man är medveten om vilken roll man kan anta.

I prioritet i den här gruppen är formbundet lärande, samtidigt säger alla lärarna i intervjuerna att lek är betydelsefull. ”Lek är ju livsviktigt”, som Ulla formulerar det i den första intervjun. Men lek tycks främst fungera som en väg att uppnå lärande eller som en rekreation mellan de mer formbundna och lärarledda aktiviteterna. Då vi observerar är de flesta aktiviteterna lärarledda. Fria aktiviteter och lek sker främst ute på gården. Dagen och veckan är planerad med ett flertal fasta aktiviteter, som lärare talar om som teman inom varje åldersgrupp. Någon styrd aktivitet förekommer varje förmiddag i de olika

barngrupperna. Dagen kan se ut enligt följande: Frukost, lärarledd och planerad aktivitet, utevistelse, lunch, vila, utevistelse eller vissa dagar lärarledd aktivitet, mellanmål samt utelek.

Att lärarna prioriterar lärarledda aktiviteter före barns egen lek, framgår av följande utsagor då vi frågar om hur lärarna tänker om relationer mellan lek och lärande:

Mona: Det är inte så att vi har jättemycket fri lek, att vi koncentrerar oss på den fria leken, men vi tycker ju att den är viktig. Det är där man liksom lär sig väldigt mycket.

Ulla: Ja, då tänker jag faktiskt direkt på Mulle och Knytte och Småknytt som vi har, i skogen förstås då. I och för sig har vi lite strukturerat där med vad dom ska lära sig och såna saker också, men ändå mycket fri lek. Det känner jag blir liksom lek och lärande ihop sådär. Och att dom får hitta på... dom blir ju väldigt kreativa i skogen, och kommer på egna lekar. Det som förenar [lek och lärande] är ju såklart att det är styrt av en vuxen då, det är ju A och O.

I jämförelse med förskoleklassen Mellanbo där struktur betonas, men också barnens delaktighet, framhåller lärarna i Sjöskolan det strukturerade lärandet och sin egen betydelse för detta lärande. Man kan säga att lärarna har en explicit lärarorientering i sitt förhållningssätt (jfr. Hakkarainen, 1998). De lärarledda aktiviteterna består till övervägande delar av formbundna övningsmoment; barnen förväntas benämna kroppsdelar, öva begrepp, siffror och bokstäver. Avsikten är att "leka in" kunskaper, som en av lärarna uttrycker det. Till exempel har den yngsta gruppen "Alfons" som tema, där Alfons får vara dockan som ställer frågor till barnen, om kroppen och vardagliga ting.²⁰ Mellangruppen bakar kakor och andra praktiska aktiviteter där de får benämna begrepp såsom stor - liten, olika måttenheter och mängder. Den äldsta gruppen har "skolkul", som kan jämföras med skolförberedande verksamhet. Barnen får öva siffror och bokstäver, till exempel genom kroppsövningar, genom att tillverka den bokstav som är aktuell samt genom att tränar även bokstäver på lösa papper och/eller skrivbok.²¹

Låt oss följa ett samspel i äldregruppen. På schemat²² står bakning med två barn, Lina (4) och Lars (4.10). Läraren Mona planerar och tar fram de ingredienser som skall ingå i bakningen. Hon läser för barnen vilka ingredienser som så småningom skall bli en morotskaka.

"Jag tänkte att vi skulle baka morotskaka idag, har ni gjort det någon gång?", frågar Mona. Hon talar tydligt och låter intresserad. "Nej, det var därför vi såg att du hade morrötter", svarar Lars. "Ja, precis. Har ni ätit morotskaka någon gång då?" "Nej", svarar

²⁰ Se exempel Alfons och kroppen, kapitel 5.

²¹ Se exempel Öva S, kapitel 5.

²² Lärarna använder detta ord.

barnen. Båda ruskar på huvudet. ”Inte det [morötter] heller”, undrar Mona. ”Till maten idag ju”, inflikar Lars. ”Ja visst, vi har ätit det till maten idag. Nu tror jag det här kommer att bli jättegott”, säger Mona och tar bort plasten från ingredienserna. ”Vi får väl läsa här först vad vi skall göra”, fortsätter hon. ”Jaa”, kommenterar Lina intresserat. ”Vad vi skall ha i morotskakan”, frågar Mona och fortsätter. ”Ja, vi skall ha ägg så skall vi ha socker. Är ni bra på att knäcka ägg?” ”Nej... du får se... hålla handen under... för ibland... ramlar det ner skal”, säger Lars och visar med sina händer hur han menar. Mona ber barnen att vara försiktiga så att de inte tappar skal i bunken. Hon berättar också att det skall vara fyra ägg i kakan. ”Hm... fyra ägg. Jag skall ta... två var”, säger Lars och stoppar handen i äggkartongen. Lina gör likadant – sträcker handen till äggkartongen. Barnen är ivriga. ”Lika många var, det var jättebra”, kommenterar Mona. Lars försöker förgäves knäcka ett ägg mot kanten av bunken. ”Du kanske kan använda den att knäcka med om du slår emot”, säger Mona och ger Lars en sked. Hon hjälper barnen att knäcka skalen med skeden och mot kanten av bunken. Ägget faller i bunken. ”Oj, den ramla ner”, utropar Lars och får ett ”Oj” tillbaka från Mona. ”Skalet kan ni lägga i här.” Mona pekar på äggkartongen. Barnen är uppslupna. De lyssnar intresserat på Mona som ställer frågor och berättar vad som skall ske.

”Så, nu har vi ägg och sedan så skall vi ha socker”, berättar Mona med tydlig röst. ”Är det någon som ser socker här?”, frågar hon. ”Jag ser nästan”, ropar Lina förtjust och sträcker sig mot sockerpaketet. ”Precis, den känner du igen” menar Mona. ”Jaa”, svarar Lina, hon låter förtjust, och tittar in i sockerpaketet. Barnen turas om att lägga i ingredienserna. ”Fyra”, säger Lars och pekar på decilitermättet. ”Fyra... ja? Hur mycket är det?”, frågar Mona och visar upp decilitermättet för barnen. Så får Lars ta socker. ”Hur många skulle du ta? Kommer du ihåg, Lars”, undrar Mona vänligt. ”Fylla den”, säger Lars och tittar på decilitermättet. Lina iakttar Lars rörelser och småskrattar. ”Sedan skall vi ha den här”, säger Lina entusiastiskt och pekar på den smorda formen på bordet. Mona förklarar att smeten ska slås i formen när den är färdig. Barnen får tillsammans hålla i den elektriska vispen. De visar glädje över morotskakans framväxt. Baket närmar sig sitt slut och Mona säger: ”Det är ju bara goda grejor i, för vi vet ju vad vi har lagt i.” ”Ja”, svarar Lars och låter stolt. Mona frågar barnen om de kommer ihåg vad som fanns i smeten och räknar åter upp ingredienserna för barnen. Antal deciliter och skedar betonas av Mona. Morotskakan sätts in i ugnen.

I situationen ovan är läraren den som har och ger informationen till barnen, som ställer frågor och kontrollerar aktiviteten. Hon har förberett aktiviteten, tagit fram ingredienser, hon har smort plåten, och bunkar och vispar är framme. Lärarens strategi är att berätta vad som ska ske och varför, visa redskapen för barnen, ställa frågor, låta barnen agera och benämna, och sedan sammanfatta vad barnen har gjort. Barnen förväntas att upprepa, svara och agera med utgångspunkt från lärarens intention. Lärarens tonfall är vänligt och hon intonerar tydligt. Hon arbetar med beröm och barnen är intresserade och glada. Då läraren senare tittar på denna sekvens menar hon att detta är ett fint lärtillfälle där barnen involveras i att räkna, benämna och samverka i att skapa en färdig produkt.

I kontrast till exemplet från förskoleklassen Mellanbo där lärare och barn diskuterar mål för verksamheten och där läraren ställer öppna frågor till barnen, blir läraren i den här gruppen den som instruerar och ger de korrekta svaren.

Även om läraren i förskoleklassen också självfallet leder aktiviteterna, och vi kan se att det tycks viktigt för barnen att finna den korrekta lösningen, skiljer sig metoderna avsevärt i vilken grad som barnen involveras i att vara delaktiga i meningsskapandet om den kunskap som produceras. Båda lärarna håller fast vid sin intention att driva uppgiften, men barnen ges olika utrymme. Då lärarna har en stark lärandeorientering som i syskongruppen Sjöskolan, tycks utrymmet för barnens meningsskapande begränsas. Detta ger stöd för Hakkarainen (1998), som menar att lärare med en sådan uppgiftsrelaterad orientering kan skapa en lekfull ram utan att ge utrymme för barns meningsskapande. Lärare tycks då ta förgivet att lärande sker bara barn ges möjlighet att samspela och att den vuxna förser barn med fakta.

Lärprocesser i förgrunden och lek i bakgrunden

I intervjuerna samtalar vi om relationer mellan lek och lärande och lärarna nämner då temaarbetet och att de försöker tänka på att göra detta roligt och lekfullt. Lust är viktigt, menar lärarna, och lekens betydelse för lärande tycks oändlig. Det är dock lärandet som är i förgrunden och leken blir ett medel att nå lärande. Lärande ska lekas fram:

Ann-Sofie: Att dom kan lära sig genom lek, att man leker fram det man vill lära dom... på ett bra sätt då. Ofta är det väl lättare att man leker fram en sak när man ska lära sig, som vi gör på temat till exempel när man leker med en sagopåse... dom kommer ihåg. Dom lär sig säkert hela tiden. Lär av varandra hur saker och ting är... det där med rollekar och... Dom ser ju allting vad som händer och sen leker dom ju genom det, vad dom har lärt sig. Hur man beter sig och det där med empati och den sociala delen.

Att leken är nyttig, och ett sätt för barn att träna roller, samspela och därmed lära sig blir tydligt när Pia berättar:

I leken så är det ju många av våra yngre barn som tränar olika roller, alltså omvårdnadsroller och empati och då tycker jag att lärandet kommer in där... mycket det sociala, och det kan dom lära sig kanske själva, men mycket via dom andra barnen, i samma ålder kanske och även dom äldre. Det är ju ganska tydligt, och där får man ju som vuxen ha en stödjande roll och, och se situationerna. Och sen blir det ju mycket att... dom kan ju lära sig vad som helst i leken egentligen, det finns ju inga begränsningar. Färger till exempel lär dom sig ju mycket, även i den spontana leken. Jag tycker inte det finns några begränsningar hur man kan använda lek i lärandet.

Lärarna menar att lek och lärande hör ihop och att de alltid har sett det så, men att denna relation har blivit ännu tydligare under utvecklingsarbetet. Men den relation mellan lek och lärande som lärarna talar om och uttrycker i samspel med barnen, tycks mer instrumentell än integrerad. Leken framställs som ett redskap att använda för att uppnå det som tycks högt värderat – lärande. Lärarna ger uttryck för att lärande underlättas genom lek, men också att barnen lär varandra i

leken. Temaarbetet är ett led i arbetet med lärande, och det gäller att planera så att man ”får in” lärandet genom lekfulla och kreativa aktiviteter:

Ann-Sofie: Det är nog det här, det gäller ju vad man ska göra, men planeringen är viktig. Är man inte alls förberedd så kanske det inte alltid blir så bra. Vi försöker tänka på att man går den vägen, just när det gäller dom här yngre barnen som vi har tema med, att man tänker mycket lek och sång, att man får in det på det sättet.

Upplevelser och lust är viktigt och föregår lärande. Pia berättar:

När det gäller alla aktiviteter som jag planerat så är det lusten, och gärna upplevelsen. Upplevelsen gör att intresset startar, att lusten kommer och sen får man se om det blir åt det hållet man har tänkt sig. /.../ Om jag planerar att vi ska ut i naturen med dom små barnen då, och vi ska prata om... myror, så börjar jag med upplevelsen när vi besöker en myrstack, till exempel.

Pia menar att lust är väsentligt i lärande, och hon nämner också upplevelsen som en grund för barns lärande. I Pias beskrivning kan vi ana en tradition i förskolan som har sina rötter från Fröbel (1995), arbetet skulle föregås av att barnen fick konkreta upplevelser vilka antas motivera barnens lärande. Om leken i skogen berättar Mona:

I skogen också... där är det lite olika. Ibland har vi fri lek, men som på måndagar till exempel, då har vi Mulle och Knytte och Småknytt, då är det mer organiserat. Då pratar man om olika djur, till exempel Knytte som jag har nu, då pratar vi om nyckelpigan och där ser man också att dom har börjat och räkna prickarna och räkna hur många ben den har och var bor nyckelpigan? /.../

Mona nämner den fria leken, men det är den organiserade aktiviteten som hon främst talar om. I lärarnas beskrivningar lyfts lärande ofta fram och tycks få en annan och mer framskjuten position än lek och vi ser också denna skillnad i samspel med barnen. Barns egen lek nämns i förbigående och det som lärarna talar och tycks vardera högt om är lärandet i leken. Våra intryck är också att detta synsätt kan identifieras i samspelet med barnen.

Rollen i leken – observera och styra ibland

Då lärarna berättar om sin roll i lek och lärande, ger de en bild av att lek bör vara planerad och gärna knyta till ett tema som också fångar barnens intresse. På så sätt ökar möjligheten till lärande. I förhållande till barns egen lek är lärares ansvar att observera leken, ibland styra och medla mellan barnen. Tar man en roll bör den vara mer eller mindre osynlig. Det är då viktigt att inte ta över leken. Pia är noga med att barnens lust att leka inte ska försvinna:

Min roll måste ju vara väldigt tillbakadragen, tycker jag. Lyssna in, och se om jag kan putta lite åt ena eller andra hållet, eller bidra med nånting. Men... min roll är inte att gå in och ta över eller styra. Då försvinner ofta lusten också. /.../ Man går inte in och spelar nån huvudroll liksom. Man får ju va medveten om det själv. Jag brukar gå in och lägga mig i docksängen och bara lägga mig där. Hittar barnen på nån roll till mig, om jag är

sjuk eller trött, dom kanske börjar leka runt mig, men jag är helt... nästan passiv, jag säger inte så mycket, utan jag bara ligger där. Men dom bygger upp ändå en lek runt det. Det är jätteintressant. Det kan vara den där lilla skillnaden, att det finns en vuxen.

Tiden till att gå in i barnens lekar är begränsad även om lärarna gärna skulle vilja vara med i leken i större omfattning:

Ann-Sofie: Ibland kan man känna att man skulle vilja hinna va med mer i leken, gå in i dockvrån eller byggrummet. Vi försöker dela upp oss så att man sitter nån och spelar, nån i köket och... man försöker va med men man är ju mer som observatör som du säger, men försöker gå in ibland när det behövs kanske och medla.

Ja då [med en ny barngrupp] är det bra med såna här gruppstärkande aktiviteter så man lär känna varandra och så man vågar. Då får man va med som vuxen och styra mer. Många är ju så att dom får kolla läget innan dom vågar vara med. Det kan ta ett tag... och att man låter det få göra det också, att dom får sin tid. Det tycker jag är viktigt i min roll också, att dom får komma själva, och ofta så gör dom ju det också.

Det är inte alltid barnen kan leka och då behövs lärarens hjälp, menar Mona:

Ja, att va med där och stötta och se när dom kanske behöver hjälp eller när... ibland kan man ju bara studera dom när dom leker också och se om dom har, vad dom har lärt sig och... vad lär dom sig nu när dom leker det och sådär också. Men ibland får man också gå in och va med i leken och bygga på, vissa barn kanske inte leker så bra till exempel eller det har tagit lång tid innan dom har kommit med i en lek, och då känner man att då får man först gå in och ta en egen roll kanske, och sen kan dom sakta börja och komma in i leken. Det är inte alla barn som kan leka, ibland behöver man gå in och styra lite också.

Ulla säger om sin roll i leken:

Det som jag tycker är viktigt är att jag ser att det finns ett intresse. Att försöka skapa det intresset om det inte finns. Nyfikenheten också. Om dom inte hört talas om det innan och kanske tror att dom inte tycker det är roligt... Jag vill se lite det där att "Ja!" Jag tror det är då man är mottaglig.

Den roll som framtonar i intervjuerna är till stor del en lärare som observerar och agerar först då barnen behöver hjälp i leken. Då läraren observerar kan de se vad barnen lär och vad de kan tänkas behöva hjälp med. Utgångspunkten är läraren som med små medel hjälper barnen vidare. Barnen kan behöva stöd och viss styrning, men det skall helst ske omärkligt så att leken inte omintetgörs. Lust, intresse och nyfikenhet är viktiga ingredienser, menar lärarna. Lärarnas erfarenhet är emellertid att om de tar en central roll i leken, kan leken stanna upp.

Det som framkommer i lärarnas agerande är att då barnen leker finns lärarna med mer vid vissa tillfällen och mindre vid andra. På morgonen leker barnen mer fritt, ofta springlekar i korridoren eller hallen. Barnen såg ut att trivas och lekte med varandra, ofta utan att efterfråga lärarnas inblandning. Lärarna fanns till hands i bakgrunden om barnen behövde hjälp, ville något eller krävde deras uppmärksamhet. På gården var lärarna mer involverade i barnens lek. De kunde ta olika initiativ till lek, skoja med barnen och fanns ofta där barnen var och

deltog i det barnen företog sig. Leksituationerna pågick dock i begränsad omfattning och tid, eftersom styrda aktiviteter dominerade verksamheten.

Nu ska barnen gå ut. De får hjälp att klä på sig i omgångar och de äldre barnen är redan ute. Magda (2.10), Marion (3.3) och Tilde (2) är med läraren Ann-Sofie i hallen. Två av barnen springer omkring i tamburen, glada utrop hörs. Marion iakttar dem.

Ann-Sofie tar Marion i knät. Hon skall få på sig sin röda overall. Marion pekar på en mössa. ”Mamma, har mamma på sig den då”, undrar Ann-Sofie och fortsätter: ”Du hade inga strumpor.” Marion tittar sig fundersamt omkring. Fride springer omkring, hojtar och stöjar med glad och hög röst. Magda halvligger på den låga bänken i hallen. Ann-Sofie sätter Marion på bänken och letar efter flickans sockor vid hennes hylla. Marion iakttar Ann-Sofie. ”Här var ju strumporna”, säger Ann-Sofie som hittar dem i facket. Hon går tillbaka till bänken och lyfter upp Marion i knäet. Marion ser nöjd ut ”Vad har vi på dom, en katt var det, katter”, frågar Ann-Sofie och visar katterna på Marions sockor. Ann-Sofie håller sockorna framför Marion. ”Och vad är detta? Det lila här”, frågar hon vänligt. ”En blomma”, svarar Marion med stolt röst och tittar på sin socka. Ann-Sofie sätter på henne sockorna. Marion tittar på kattfigurerna och blommorna på sockorna. Magda följer tyst samtalet från sin plats på bänken. Hon sätter sig på knä, sträcker på sig och tittar på Marions sockor. Nu ska Marion få på sig overallen och Ann-Sofie säger: ”Vad är det för färg på overallen idag då Marion, för färg på overallen?” Ann-Sofie stoppar in Marions ena ben i overallens ena byxben och pekar samtidigt. ”Röd”, svarar Marion lågt. ”Röd”, bekräftar Ann-Sofie snabbt. /.../

Tilde har nu tagit Magdas sockor som hon springer iväg med utefter korridoren. ”Du får inte dom”, ropar Magda och höjer ett finger mot Tilde, som i varnande syfte. Magda springer efter Tilde, tar snabbt strumporna ifrån henne och springer tillbaka till bänken. Hon lägger sockorna på bänken där hon lagt sina övriga kläder i en hög. Tilde står kvar i bortre delen av tamburen en kort stund. Hon går därefter bort till ytterdörren. Under tiden fortsätter Ann-Sofie att klä på Marion. Magda springer till Tilde. ”Du får inte”, säger hon högt. Ann-Sofie går till dörren och ropar till Marion som är kvar på bänken: ”Kom skall du få regnbyxor gumman.” Ann-Sofie går tillbaka till tamburbänken och sätter på Marion byxorna. Magda följer efter och ställer sig på golvet bredvid Ann-Sofie som hjälper Marion med vantarna.

Läraren Ulla kommer nu utifrån. Hon tar Marion i ena handen och går ut. Tilde ställer sig nu bredvid bänken där Magda sitter. /.../ ”Magda titta här... skall vi se vad du hade idag”, småpratar Ann-Sofie när hon tar fram kläderna från Magdas krok. ”Ta på mig, jag vill ta på mig, jag vill ta på mig, jag vill ta på mig”, säger Magda och hoppar ivrigt på golvet. ”Ja, kom, ta på dig här då”, svarar Ann-Sofie lugnt. Hon lägger kläderna framför Magda som sätter sig på golvet och börjar med att försöka få ordning på byxbenen. Tilde står bredvid och ser intresserat på Magda, så går hon runt henne när hon plötsligt lyfts upp av Ann-Sofie. ”Kom nu Tilde”, säger Ann-Sofie, tar Tilde i famnen och sätter sig på bänken med flickan i knäet. Ann-Sofie klär på Tilde.

Magda sitter vid sina kläder på golvet. Tyst och koncentrerat försöker hon finna ut vad som är fram och bak, upp och ner på byxorna. Hon vänder på dem, försöker få ordning på hängslena. Tilde och Ann-Sofie småpratar. ”Titta tröjan ja, blåa tröjan”, säger Ann-Sofie. Hon benämner de olika färgerna på Tildes kläder. Tilde är glad och ivrig och frågar Ann-Sofie om färgerna. Hon rör sig hela tiden i Ann-Sofies knä. ”Din buse”, skrattar Ann-Sofie och ser på Tilde som ser förtjust ut. ”Ba, baba, ba, baba”, sjunger Tilde. ”Hur går

det Magda?”, undrar Ann-Sofie och ser på Magda på golvet. ”Jag vet vad ja”, börjar Magda. ”Skall du ta av dig tofflorna först då”, flikar Ann-Sofie in och får ett ”ja” till svar. Magda kämpar energiskt med att få av sig sina tofflor. Tilde är nu snart färdigklädd. ”Nu kommer snart Tilde här”, ropar Ann-Sofie till Ulla som hjälper barnen ut.

I den här situationen agerar läraren i avsikt att hjälpa barnen klä på sig. Det samtal som utspelas rör i första hand det som sker här och nu. Läraren arbetar med kunskapsfrågor, hon frågar om och benämner färgerna på kläderna. Hon samtalar om djuren på en av flickornas strumpor. Läraren tar god tid på sig, ägnar sig åt ett barn i taget och de barn som inte kläs på leker i hallen eller iakttar påklädningen. Om barnen vill pröva själva ges de tid till det, men det är slutligen läraren som, då barnen inte lyckas, reder ut situationen för dem. Barnen ges tid och ett vänligt bemötande i påklädningen, men deras lek i hallen lämnas utan kommentar, vare sig i positiva eller negativa termer.

Vid ett senare tillfälle tittar lärarna på denna observation. Enligt Ann-Sofie var det bra att Magda fick pröva själv i lugn och ro utan att behöva stressas på. Magda tog också tacksamt emot hjälpen med kläderna efter att först själv ha försökt, menar Ann-Sofie. Ann-Sofie framhåller att det är viktigt att ge varje barn ”en stund” även vid en påklädningsituation och detta möjliggörs genom lärarnas organisation och ansvarsfördelning. En lärare är hos de barn som är kvar på avdelningen, en lärare klär på barnen, vanligen två till tre barn i taget, en lärare ”slussar” påklädda barn emellan tambur och utevistelse, och en lärare tar emot barnen ute på gården. Detta system fungerar bra enligt Ann-Sofie. ”Så länge vi får vara fyra personal i gruppen fungerar det” säger hon. ”De barn som får hjälp att klä på sig får också en möjlighet att försöka själva med detta system. De får den tid som många gånger kanske fattas när det gäller att försöka själva att ta på sig.”

Det har redan poängterats att formbundet lärande ges stort utrymme i den här gruppen. Men lärarna säger också i intervjuerna att ju mer tid det finns för lek, ju mer kommer lärande in också. De vill ge leken mer utrymme. Detta menar de, kan projektet bidra till. Frågan är om lärarna tänker sig att lek överhuvudtaget skall rymmas i en situation som samspelet ovan. Vi vet inte heller riktigt vad lärarna menar då de säger att de vill ge lek mer utrymme. Kanske kan det vara att barnen tillåts leka utan inblandning från vuxna vilket ju flickorna gör i hallen. Samtidigt kan vi fråga oss om inte leken negligeras, och vad det kan medföra i barns förståelse av lek. Vi kan också fråga oss hur lärarna värderar barns lek. Den lek som vi kan skönja initieras av barnen och ger inte upphov till något större engagemang från lärarnas sida. Snarare riktas fokus mot att lära barn färdigheter och att benämna. Lärarna tycks, trots att de menar att lek är vägen till lärande och att de vill ge lek större plats, ändå ge formaliserat lärande större utrymme.

Relationen mellan det man vill åstadkomma och det som sker i vardagens många dilemman är naturligtvis inte alltid självklar. Ann-Sofie och Pia pekar på denna problematik då de talar om lärares medvetenhet i intervjun:

Ann-Sofie: Jag kan väl tycka att det känns bra att man lär dom genom att leka. Sen gör man kanske inte alltid det, man kanske inte tänker på det heller... man gör omedvetet menar jag. Dom lär sig säkert hela tiden. Man tror man är så medveten, men man får tänka om nu då när man går på det här [projektet]. Man blir lite hemmablind.

Pia: Sen är det väl ett hinder om inte pedagogerna är medvetna om... ja, om dom inte vet vad det är dom... vad ska jag säga? Om dom inte liksom vet, har funderat över sin roll så. Om dom inte har reflekterat över hur barn, lek och lärande hör ihop. Då är ju det ett hinder, och det kan ju va svårare att åtgärda höll jag på och säga, än personalbrist. För att det kräver ju nånting, och det har man ju olika allihopa. Det är ändå så att det är lättare i ett arbetslag när man känner att alla har reflekterat, då är det lättare att arbeta.

Lärande sker i alla sammanhang, förklarar Ann-Sofie, och finns lärarna där kan man iakta och se vad barn lär. Det som kan hindra lärarna i att stödja lek och lärande är brist på personal, när någon är sjuk, men också de vuxnas (o)medvetenhet om att lek och lärande hör ihop. Pedagogerna menar att de under utvecklingsarbetet har börjat diskutera mycket mer i arbetslaget om vad de gör och uttrycker, varför de reagerar som de gör, vad det blir av leken, för att försöka fånga upp detaljer som kan vara viktiga i integreringen av lek och lärande. De vuxna menar också att barnen uppskattar när lärarna går in i leken även om de äldre barnen kan vilja leka ifred ibland. Lärarna talar nu om att de nu kan tillföra nya idéer, roller och moment i leken och att de tar fasta på sådant de ser i barnens lek för att gå vidare med det vid tematillfällena. Vi kan nu skönja ett annat sätt som de vuxna talar om leken, en retorik där en mer aktiv roll som lärare i leken tycks möjlig.

Sammanfattning

Lärarna i syskongruppen Sjöskolan och i förskoleklassen Mellanbo tycks på ett plan betona liknande saker i sin verksamhet. Deras vardag ramas in av en välplanerad struktur och är starkt influerad av skolliknande och formaliserade lärarledda aktiviteter. I förskoleklassen Mellanbo benämner lärarna dessa matematik-, läs- och skrivövningar och syskongruppen talar man om sina formaliserade aktiviteter som tema. Trots dessa likheter tycks arbetssättet väsentligen ske på skilda sätt. I syskongruppen Sjöskolan arbetar de vuxna mer med lärarorienterad aktivitet där lärarna planerar, ansvarar för och "förser" barn med adekvat kunskap. Ofta handlar det om att benämna företeelser. I förskoleklassen Mellanbo försöker lärarna förutom den formaliserade skolinriktade verksamheten, också involvera barnen i verksamheten, man betonar kommunikativa mötesplatser och barns deltagande i de regler som skapas. Detta kommer till uttryck i intervjuer och observationer. Det tycks som

om skolans tradition gör sitt intrång och har fått utrymme i dessa grupper (Haug, 1992; Kärrby, 2000), även om vi också kan skönja influenser från nyare forskning och läroplanens målorientering där barns inflytande ges betydelse. Även om studien bekräftar att skolans mer ämnesinriktade sätt att arbeta gör sig gällande i förskoleklassen, tycks detta arbetssätt även ha vunnit mark i syskongruppen. Vi ser att det inte bara är i förskoleklassen som formbundna samspel kommer till uttryck. Även i syskongruppen betonas denna ”skolifierade” verksamhet. Det reser frågan om den lekorienterade förskolan är på väg att öppna upp för en mer lärarstrukturerad och skolinfluerad verksamhet (Kärrby, 1986; Skolverket, 2001). Den förstahandsrätt på lärande som förutsatts vara knuten till lärares planering och målmedvetna påverkan i skolan gäller möjligen inte längre. Frågan är till vilket pris som denna rätt till lärande får fäste i förskolan?

Lärarna i de båda grupperna talar på liknande sätt om lekens betydelse och sin roll i lek; de vill vara i bakgrunden, observera och inte störa barns lek. Detta sätt att beskriva sitt arbete med lek finner vi bland flera av grupperna i studien och är förankrat i förskolans tradition där lek har ansetts vara uttryck för barns verksamhet och eget meningsskapande. Förskollärares ansvar i barns lek har varit att ”stödja men inte störa” (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994).

Vår analys visar även att lekens mångsidiga kraft betonas av lärarna i de båda grupperna. I så motto tycks de vuxna eniga, men vi kan även här ana olika förhållningssätt, där syskongruppen Sjöskolans lärare framhåller lärande i leken och hur de vill nyttja leken för att främja lärande. I förhållande till den formaliserade verksamheten är leken trots detta i bakgrunden, mer som rekreation. Förskoleklassen Mellanbos lärare däremot, vill låta barns lek tillhöra barnen snarast som ett fridlyst område och då de agerar i leken är det med hjälp av frågor till barnen som utgår ifrån att barnen ”äger” leken. Detta sätt att förstå lek är också igenkännbart från de många definitioner av lek som står att finna i litteraturen (se t.ex. Johnson, Christie & Wardle, 2005).

Vi kan utifrån vår analys i båda grupperna skönja den olika betoning som lärarna ger verksamheten, sin egen roll och barnens intentioner. Å ena sidan rör det sig om en betoning av att involvera barnen, å andra sidan en betoning av den egna betydelsen för att främja barns lärande. Man kanske kan säga att det som visar sig för lärarna och det som de förhåller sig till är å ena sidan barnens intentioner och å andra sidan sina egna intentioner där lärande är ett viktigt uppdrag. I termer av orientering (Hakkarainen, 2004), kan vi tala om en barnorienterad respektive lärarorienterad riktning för lärarnas arbete. I båda grupperna tycks dock lekens position mer underordnad formaliserat lärande. Inte bara de olika perspektiv på lek som lärare verksamma i förskola, fritidshem och

skola har får betydelse för deras agerande i praktiken (jfr. även Johansson, 2001; Sandberg & Pramling Samuelsson, 2003) utan även de olika pedagogiska praktikernas organisation där verksamhetens strävansmål kan ges olika dignitet och visa sig på olika sätt för lärare.



Tema C: Kreativitet och lekmiljöer

Fritidshemmet/skolklassen Röda stugan och syskongruppen Utsikten som vi nu ska möta, har vissa gemensamma, men också vissa skilda drag. Röda stugan består av lärare med olika utbildning och ansvarsområden. Samtidigt är helhet och kontinuitet ett viktigt drag för lärarnas arbete i denna grupp. I syskongruppen Utsikten är det ordinarie lärarlaget splittrat på grund av sjukdom. Under projekttiden står en lärare för kontinuiteten i gruppen. Arbetet kännetecknas av olikheter och lärarens känsla av otillräcklighet då det gäller att driva arbetet framåt. De gemensamma drag mellan grupperna som ändå kommer fram, är att miljön är väsentlig för barns kreativitet och att lärarens roll som medlekare tycks viktig för flera av lärarna. Det ska framhållas att i syskongruppen Utsikten är det främst en av lärarna, och som inte tillhör den ordinarie personalstyrkan, som tar en explicit roll som medlekare och berättare i gruppen. Trots detta vill vi här presentera dessa grupper tillsammans, just för att belysa den betoningen av kreativitet som är stark i förhållande till de övriga grupperna, särskilt i Röda stugans verksamhet. Det finns dock på vissa punkter en väsentlig skillnad. I Röda stugan bildar miljön en sammanvävd helhet, en lekvärld, medan miljön i syskongruppen Utsikten mer utgör en stimulerande grund för leken. Helhet och sammanhang överlämnas till barnen att skapa.

Röda stugan

I skolan där Röda stugan är belägen finns klasser för åren 0-6. Vår klass omfattar barn i år 1-3, med skola och fritidshem integrerade. Gruppen består av 25 barn, sju till tio år, varav 15 är pojkar och tio är flickor. Enligt lärarnas bedömning är åtta av barnen i behov av särskilt stöd. Arbetslaget består av en grundskollärare som arbetar heltid, en fritidspedagog som arbetar 75 %, samt en förskollärare på 50 %.

Området där skolan är belägen består av villor och bostadsrätter. Bland föräldrarna finns flera egna företagare och flera med ledande befattningar i yrkeslivet. Cirka en tredjedel har högskoleutbildning. Skolan är en enplans röd trälänga och skolgården består av asfalt med ett par olika lekplatser och träd och planteringar här och där. Bakom finns en fotbollsplan, och det är nära till skogskanten och barnens lekgräns går en bit upp i skogsslätten. Matsal och gymnastiksal är fristående. Det är nära till naturområde med mycket skog och en bäck, klassen besöker regelbundet en stor skogslänta vid bäcken.

Förutom lektioner, används klassrummet till lek, spel med datorn och liknande. Vi kan lägga märke till att lärarna benämner aktiviteterna under skoltid

som lektioner och under fritidshemstid som lekverksamhet. Det finns ett större, avdelat rum där lärare och barn gjort i ordning olika autentiska lekmiljöer som café, frisersalong och läkarmottagning. Det finns en hörnsoffa och några bord att sitta och rita vid. Det saknas småutrymmen där barnen kan leka ostört, men lärarna försöker kompensera detta genom att ordna små avskilda ”hörnor”.

Temainriktat och integrerat arbete

Eftersom detta är en skolklass arbetar lärarna efter målen i grundskolans läroplan. Lärarna arbetar integrerat under dagen och fritidspedagog och förskollärare är med och har lektioner i halvklass. Huvudansvaret för undervisningen vilar på grundskolläraren, och övriga lärare ansvarar för fritidshemsverksamheten. Samtidigt har alla gemensamt ansvar för samtliga barn under dagen. Barnen vistas i klassrummet hela dagen. Lärarna menar att det ger barnen trygghet. Förskolläraren som varit med under lektionerna finns även på fritidshemmet och kan följa upp temat och knyta leken till det som skett under dagens lektioner.

Lärarna arbetar temainriktat och följer ämnesstudier med många praktiska inslag, skapande verksamhet, lek och studiebesök. De vuxna tycker att de är väl sammansvetsade och att de har en gemensam barnsyn och kunskapssyn. Barnen är resurser som måste tas tillvara och de måste veta om det, säger lärarna. Att barnen är aktiva deltagare i planeringen och medverkar i beslut är därför självklart, tycker lärarna. Samtidigt arbetar lärarna med fasta ramar och en tydlig struktur. På grund av att det finns så många barn med behov av extra stöd i gruppen, har man ett fastlagt dagsschema. Inom ramarna finns det sedan frihet, både för barnens kreativitet under lektionerna och under eftermiddagens lek på fritidshemmet. Om strukturen på arbetet berättar Anne-Maj i intervjun:

Sen tror jag, som fritidspedagog att man måste passa sig för att man inte styr för hårt, för fritidstid är fritid, det måste va dom som vill. Vi har ju en viss struktur, men i detta finns det en väldig frihet. Det går inte och bestämma för mycket, för då tar man död på kreativiteten tror jag. Ett problem jag tycker är svårt är att få med barn som inte naturligt kommer in i leken, det kan vara också att dom straffar ut sig själva... det skulle jag önska att vi kunde få redskap för hur man bär sig åt. Det skulle va intressant och se hur det blev om vi kunde få in leken mer under hela skoldagen, få syn på andra sätt och lära.

Läraren tar själv upp problemet med att styra för hårt och att det kan få effekter på barnens kreativitet. Hon menar att de är medvetna om frågan och att barnen inom strukturen har en stor frihet. Hon pekar också på att hon vill få in leken mer även under skoldagen. Barn som ”straffar ut sig” är ett problem som hon vill ha hjälp att hantera.

Under projektåret har man haft två teman: människokroppen och rymden. Lektioner som omfattat temaämnena har innehållit många skapande moment. Temat har gått igen i leken på fritidshemmet, till exempel har leken med

läkarmottagningen pågått under en hel termin. Lärarna poängterar att barnen har utvecklat en långt större kunskap än de vuxna hade föreställt sig från början. Barnens intresse och kreativitet har varit stor, menar lärarna. Med rymdtemat har man inte nått riktigt lika långt i leken, trots att man byggt en stor raket och försökt sätta igång rymdresor. Lärarna tror att det beror på att det är svårare för barnen att föreställa sig rymden, det okända. Klassen har förutom de vanliga lektionerna, en återkommande skogsutflykt varje vecka under skoltid. De går då till ”sin” stora glänta i skogen och är ute två timmar. De här tillfällena upplevs som mycket givande av både barn och vuxna och erbjuder olika möjligheter till integrering av lek och lärande, berättar lärarna.

Lek – en grund för lärandet

Alla lärarna i Röda stugan säger att leken kan utveckla lärandet. De menar att de utgår från barnen och bygger verksamheten på deras tidigare erfarenheter. Lärarna sammanställer den kunskap som barnen redan har om olika fenomen och diskuterar tillsammans med barnen om olika vägar att nå fram till lösningar och vinna ny kunskap. Leken är en ovärderlig hjälp i arbetet. Det är viktigt, menar lärarna, att barnen får gemensamma, positiva upplevelser, och därför är leken bra att lägga in överallt i lärandet, både planerat och spontant. I intervjun exemplifierar Anne-Maj hur lek och lärande kan fogas samman i verksamheten:

Ja, dinosaurierna var ju bra, och nu hade vi ju stenåldern... och då börja dom och bygga en koja ute och hade som stenåldersby på rasten, för annars har ju vi gjort en sandlåda med stenåldersby. Men det var mer som en utställning. Men i kojans ute var det jättemycket lek, och då var jag med och surra så det skulle hålla... dom knacka stenar och... men sen revs kojans över helgen... det är så tråkigt för det är ju verkligen ett hinder. Vi hade en forntidsvandring sen också, med stationer. Man kan leka stenåldersliv. Vi lagade mat på en station, vi hade kycklingklubbor och hämtade kryddor från naturen... och då var dom ju väldigt med alltså, otroligt med! Det var jätteroligt. Sen tycker jag det handlar väldigt mycket om *under tiden*. Under tiden man håller på med ett tema så händer det saker, blir mycket lek runt omkring där, och då är det ju en stor vinst med skola och fritids tillsammans.

Lärarna menar att i den fria leken kan barnens egna initiativ leda till ett lärande genom att de vuxna hjälper till att fånga upp olika ämnen och vidareutvecklar dem. Man arbetar med hjälp av olika strategier såsom att stödja barns egen lek och att inspirera barn till roll-lekar som bygger på det aktuella temat. Vidare arbetar lärarna med organiserade mattelekar och konstruktionslekar för att stödja problemlösningar. På fritidshemmet arbetar man med praktiska lärandemoment, till exempel med matematik då barnen leker affär, bakar, har café och restaurang. Läs- och skrivutveckling sker också i dessa lekar, framhåller lärarna, till exempel när barnen gör biljetter, inbjudningskort och skyltar. Man låter också barnen ha kvar sina lekprojekt, det är inte nödvändigt att städa undan varje dag när fritidshemmet stänger. På så vis kan leken utvecklas längre.

Lärarna är överens om att det ska vara roligt att lära. Viktigt är, menar man, att lek och lärande hör ihop även om vi i vår analys kan urskilja nyanser i hur mycket lärarna ägnar sig åt lek och lärande. Trots samsynen finns en viss diskrepans i synen på lek och lärande mellan grundskollärare å ena sidan och förskollärare och fritidspedagog å andra sidan. I intervjun berättar Anne-Maj, fritidspedagog:

Nu tänker jag på fri lek som vi kallar det för, när barn leker själva utifrån det dom tänker och har upplevt. En lek som inte är styrd, men att den kanske har hämtat intryck från leken, från det man har pratat om, i skolan, nåt som har hänt hemma, ja, kompisrelation, ja, att man leker lite rollekar, ja, lite olika så. Sen kan ju lek va mycket annat. Det känner jag att det behövs tid till lek, att man behöver tid att komma in i den sortens lek... och det vill jag att det skulle va mer av det... för det kan va för lite, bli för uppstyckad dag. Det blir så lite tid för att komma in på det här och hinna leka. Sen leker vi när vi... vi har ett pass i veckan när vi går ut i skogen, och då blir det tid. Då har vi inte med oss speciella saker vi ska titta på, inte ofta, det ger sig själv... men, att man ska kunna leka... och få igång leken. Och då blir det mycket krigslekar har vi märkt, men det kanske beror på, ja dels för att man behöver bearbeta det tror jag, sen är det mycket... i den åldern gör man det, sen är det kanske att dom inte får göra det på skolan.

Monika, grundskollärare, ser det så här:

Centralt för mig är ju att det hänger ihop alltså, att barn lär genom leken. Och att man även i skolan har stora möjligheter att leka. Just när vi jobbar integrerat så, så tycker jag att nu har man ju ännu större möjligheter än man hade förr när man var ensam. När jag jobbar med fritidspersonalen så att säga, alltså det är jätteskojigt. Så, kring våra teman och detta så har vi ju stora möjligheter att leka... och att vi lär barnen om socialt samspel, lärande... alltså det finns ju så mycket. /.../ Man lär ju på olika sätt, och leken är liksom ett av sätten, så att... att skilja på dom... det hänger ju ihop. Men sen kan man ju lära på andra sätt också. Så att, jag vet inte riktigt hur jag ska formulera mig där. /.../ Man lär ju genom lek och... alltså det vi har lärt oss, så leker man det sen, när vi har pratat om nånting så ser vi ju genast det ute på rasterna, eller inne, ja då är det ju stenåldersfolket eller djur eller vad det handlar om.

I lärarens uttryck kan man, trots att hon talar om att lek och lärande hör ihop, ana att hon ser dem som olika aktiviteter, man lär först och sedan leker man det man har lärt. Hon betonar också att man lär på olika sätt och inte bara i lek. Hon framhåller att samarbetet med kollegorna givit mer utrymme för lek. För Marita, förskollärare, förhåller det sig så här:

För min verksamhet då, från början när jag bara arbetade på fritidshemmet, där har ju leken alltid haft en väldigt central del, den har alltid funnits med. Sen kan jag väl känna så här, nu jobbar jag ju både i skolan och på fritidshemmet, vi är ju tre stycken. Nu är det så att leken har fått en mer undanskymd plats dom sista åren, men på sätt och vis kanske inte ändå för att vi är väldigt noga med att leken ska finnas. Och vi jobbar ju med barn i behov av särskilt stöd, där vi tycker att den har vart otroligt viktig. Kanske att den mer på fritidshemmet har varit synlig, eller den *har* varit mer synlig på fritidshemmet än vad den har varit under skoldagen, men väldigt central och den har funnits med hela tiden.

I Maritas beskrivning kan vi ana att leken fått en något annorlunda plats än tidigare, blivit mer undanskymd som hon säger. Samtidigt pekar hon på att de är

noga med att leken ska finnas. Mer utrymme för leken ger ändå fritidshemmet, enligt denna lärare. Detta synsätt bekräftas av grundskolläraren Monikas utsaga:

Lek och lärande? Ja för mig så blir ju lärandet... för det är ju huvudsysselsättningen. Men i och med att vi jobbar ihop så blir det ju så bra när vi kompletterar varandra för att vi har ju olika bitar. Och det ser jag ju bara som positivt. Vi ska ju gå in i detta med våra olika kompetenser så att säga, och där sker ju lärandet inte bara genom lek då utan dom andra bitarna får väl jag stå för mer då, medan fritidspedagogerna kan inrikta sig mer på leken.

När det gäller relationer mellan lek och lärande menar Marita att dessa är förenade:

Jag tycker inte att det är nånting som skiljer lek och lärande, för jag har en sådan syn på att leken är så viktig och genom den så når vi barnets alla sidor... så egentligen tycker inte jag att någonting skiljer det åt, utan jag ser väl snarare som att det ska va en förening att utgå från barnen där barnen finns, för det som... där barnen står och vad dom tycker är viktigt. Dom här barnen i dom här åldrarna, jag vet inget bättre än att genom leken få dom att lära sig.

När det gäller mer kognitiva aspekter i leken säger Marita så här:

Sen kan jag känna att den kognitiva delen har vi nog varit dåliga på att få in. Däremot, vi jobbar ju med matte genom lek, det är mattespel och vi leker när vi är ute i skogen, att vi tar in det på det sättet. Man kan med enkla sätt få barnen att förstå begrepp och... större och mindre, man kan leka med kottar och så. Sådant gör vi, men jag tror att leken mera med lärandet för mig har hängt ihop med den sociala känslomässiga biten innan. Sen så funderar jag ju mycket på den andra biten också. För att, det är ju mycket med det här, sen man fick kaplaklossar till exempel va, med konstruktioner och... det hör ju ihop med ett annat lärande också än vad det kanske har gjort innan, bygglek överhuvudtaget. Det är ju jättemycket lärande om man ser det så. Så att för mig är lek och lärande förenligt fast man kanske inte har synliggjort det så mycket.

Det tycks som om kognitivt lärande för denna lärare handlar mer om fakta, logik och att konstruera. Implicit bygger tanken på att sociala dimensioner i lek inte främst rör kognitioner, utan något annat. Kojbyggen som är en återkommande aktivitet i denna grupp nämns inte som en kognitiv aktivitet, snarare är det kaplaklossar som tycks förgivettaget som kognitivt utmanande material. Läraren menar också att de inte har synliggjort lärandet som finns i leken, kanske är det en orsak till att hon inte tycks se dessa aspekter i leken.

Skogspass – att arbeta med barns naturliga lärande

Lärarna arbetar på olika sätt med leken, ett exempel är den regelbundna uteleken i skogen. Man utgår från en miljö, i detta fall naturen som medger olika möjligheter till lek och lärande. Lärarna planerar och arbetar långsiktigt och gruppen återkommer regelbundet till platsen. Barnen kan på så sätt arbeta vidare på sina projekt. Grunden för arbetet är autentiska verktyg och de vuxna går igenom hur verktygen kan användas, vilka förutsättningar som gäller. Avsikten är att ta tillvara barns naturliga lärande i leken, som lärarna säger. Lärarna

framhåller att skogspassen är en mycket rik lek- och läranderesurs. Det händer alltid något, sker alltid ett lärande kring något som fångar barnens intresse i naturen. De vuxna försöker ta upp barnens frågor på vägen och i leken, ta alla tillfällen att utveckla deras intresse. Det är också viktigt för barnen att få lyckas, särskilt barn med behov av särskilt stöd som upplevt många misslyckanden, och då är leken en bra hjälp i lärandeutmaningarna vad det än gäller.

I nästa exempel är vi i skogsläntan med 20 barn och lärarna Marita och Anne-Maj. Skogen är stor, det är barrskog uppblandad med enstaka lövträd och buskar så solen når in. En bäck flyter genom gläntan, det finns stora stenbumlingar, tjocka rötter och stubbar. Barnen har under några veckor byggt två kojor. Barnen leker nu i smågrupper spridda över gläntan. Leken är intensiv och livlig, men stämningen är lugn. Lärarna rör sig nära de barn som behöver extra stöd, och försöker samtidigt ha överblick över de andra. De vuxna finns till hands, hjälper till om barnen behöver assistans med något eller vill fråga.

Plötsligt blir det livligt i en del av gläntan. Någon ropar ”Kom hit!” och alla barnen rusar dit skrikande. När lärarna hinner fram till kullen är det stor uppståndelse bland barnen som samlats där. ”En mus! En levande bärmus!”, utropar Frans upphetsat. ”Ta hit en bunke!” Han säger det med hög röst flera gånger. ”Men hör ni!”, säger Marita lugnande. ”Jag trodde ni minst såg en älg såsom ni skrek. Frågan är om den fick hjärtslag den lilla musen när ni skrek så.” ”Kan jag få en bunke, tack!”, upprepar Frans. Uppståndelsen är stor. Lärarna säger till barnen flera gånger att lugna ner sig och lyssna. Till slut blir det tyst och Marita berättar. ”Djur”, säger hon, ”det är något som jag vet mycket om. Och jag vet att musmamman är jätterädd nu. Hon har säkert ungar i närheten som hon var på väg till, och så hände detta.” Marita visar med handen på sig själv hur hjärtat slår i expressfart. ”Så fort slår hjärtat nu på den lilla musen”, säger hon. ”Ni måste sänka era röster och vara stilla.” Barnen lyssnar och iakttar Marita och musen. Marita frågar vem som hittade musen och var. Frans säger att det var han och pekar på marken framför sig. Musen ligger tryckt mot mossan, orörlig. ”Jag undrar om den spelar död”, säger Marita med deltagande röst. ”Det gör djur ibland när de vill komma undan en fara”, förklarar hon. ”Vi kan ju pröva med att gå härifrån, och sen komma tillbaka innan vi går och titta försiktigt.” ”Den lever, den andas ju!”, säger någon av barnen.

Frans vill fortfarande ha en bunke, men Marita säger att det kommer han inte att få. ”Varför då?”, säger han missnöjt. ”För att det är ett djur”, svarar Marita bestämt, ”och det får du inte lov att ta upp.” ”Tänk om det var du som låg där!”, säger Anida med ett indignerat tonfall. ”Lyssna på vad Anida säger”, säger Marita. ”Jag bryr mig inte”, säger Frans med ett irriterat tonfall. ”Du bryr dig inte säger du Frans”, fortsätter Marita. ”Hur känner ni andra? Bryr ni er?”, frågar hon. ”Jaa!”, svarar de andra barnen med eftertryck. ”Kommer ni ihåg när vi pratade om sexåringarna när de spelar kula på skolgården och det kommer stora treor?”, frågar Marita. ”Hur rädda de kan känna sig då? Hur tror ni detta djuret känner när det kommer stora människor? Fundera på det.” Det är tyst, barnen tycks fundera över vad Marita säger, några pratar lågt med varandra. ”Hur ska vi göra nu då, tycker ni?”, undrar Marita. De diskuterar en stund, barnen har olika förslag, men de flesta tycker att de ska låta musen vara. De kommer överens om att gå därifrån och efter en stund se efter om den är kvar. ”Det kan ju vara så att den har sitt bo alldeles i närheten”, avslutar Marita.

Då lärarna i denna grupp pratar om sitt arbete framhåller de respekt för och tilltro till barnens förmåga, att de försöker få barnen att känna att de är viktiga, och att de förändras och utvecklar sitt kunnande. Några av dessa aspekter blir synliga i exemplet ovan. Vid upptäckten av musen utspelas ett samtal om djur, barnen får utrymme att själva tänka igenom hur det kan vara för musen och vad man skall göra med den. Barnens olika förslag bemöts med respekt. Då en av pojkarna vill ta upp musen resonerar läraren med barnen, visar att hon har egna erfarenheter av djur och att hon litar till barnens förmåga att förstå hur det kan vara för musen. I sin lärandestrategi refererar hon både till djurs speciella erfarenheter, men också till liknande erfarenheter som en människa kan ha. Hon visar musens hjärtslag mot sitt eget hjärta och förklarar att musen ligger stilla för att den är rädd och att den kan låtsas vara död.

Barnen bidrar i samtalet till att deras kamrat accepterar att musen får ligga kvar på marken. En av flickorna försöker dra paralleller till hur det kan vara för pojken att vara mus. ”Tänk om det var du som låg där”, säger hon och för på så sätt in hans egna erfarenheter i situationen. Vad pojken lär sig, om han jämför sina egna erfarenheter med musens situation eller om han inser att han inte kan övertyga kamraterna och läraren om att ta upp musen är naturligtvis svårt att säga. Kanske är flera av dessa aspekter grunder för honom att inte ta upp musen från marken. Händelsen följs upp genom att någon hade varit där nästa dag och sett att musen var borta. Då utgick barnen ifrån att den hittat tillbaka till sina ungar och att det hela hade slutat bra.

Om vi jämför med hur lärarna i förskolan Mellanbo arbetar med att involvera barn i regler kan vi finna likheter med den här situationen. Som vi har sett i förskolan Mellanbo resonerar läraren med barnen, ber om deras förslag och visar respekt för barnens uttryck och idéer.

Struktur, miljö och lekinnehåll – en helhet

Två aspekter som återkommer i Röda stugans verksamhet och i lärarnas utsagor är struktur och utrymme för barnens idéer. Dessa kan vi också känna igen från förskolan Mellanbos verksamhet, men med skillnaden att den kreativa miljön och de dramatiserande inslagen är tydligare i Röda stugans verksamhet.

I nästa exempel ska barnen göra en ”kroppenbok” som ett led i temat om kroppen. Barnen sitter i grupper, det är trångt i klassrummet. Lärarna Monika och Marita introducerar lektionen, de står framme vid tavlan och håller upp mallar till en kropp:

Marita berättar: ”Kroppenboken görs i kartong, och det här är alltså mallen som ni bara får använda varje gång vi jobbar med Kroppenboken. Frågan är ju – vad ska vi ha för delar i våran bok, vad ska det finnas med för nånting?” Marita lutar sig tillbaka och

iakttar barnen. Stina säger något. ”Vad tycker du Stina?”, undrar Marita. ”Lungorna”, säger Stina. ”Lungorna ska finnas med”, bekräftar Marita. ”Det skriver vi”, säger Monika, som står beredd med pennan. Hon skriver lungorna på tavlan. ”Hur många sidor ska det va?”, frågar Kalle. ”Ja, det får vi nästan komma fram till”, säger Marita. ”Vad ska vara framsidan på boken? Hur ska den se ut? Om ni tänker er mig som en bok som man öppnar”, hon låtsas öppna ett blad på sig själv och det hörs spridda skratt bland barnen. ”Hur ska första sidan se ut? Vad tycker Henrik?” ”Det kan vara en framsida och så kan man rita baksida och så kan man börja med en kropp”, säger Henrik. ”Mm!”, säger Marita glatt. ”Skulle du till exempel välja och måla av dig själv och titta hur du ser ut?” Monika skriver Framsida – kropp, på tavlan. ”Är vi överens om att det kallas för framsida?”, frågar Marita. ”Går det bra?”, inflikar Monika medan hon skriver. ”Jaa!”, svarar flera av barnen. ”Och om man börjar med framsidan, så som man ser ut, och så bläddrar man upp, vad ska det finnas på nästa sida då?”, undrar Marita. ”Vad säger Frans?” ”Jag säger... man kan ju ha hjärna först, och sen blir det ju lungorna, och sen magen och allt det här.” Han tar handen på sin mage. ”Inälvor”, säger Monika och fortsätter: ”Ska det redan va på sidan två, eller ska det va längre in?” ”Man kan dela den”, säger Frans. ”Sidan två kan va hjärnan, sidan tre kan va lungorna och sidan fyra... det är så jag menar.” ”Ja”, säger Monika.

”Har vi nåt mer i kroppen då?”, frågar Monika. ”Skelettet”, säger någon och Monika skriver. ”Ja. Är det nåt som fattas nu då, eller har vi det vi behöver? Räcker fyra sidor?” Seram viftar med handen. ”Vad tänkte du på?”, frågar Marita. ”Blodådror!”, säger Frans. ”Nu var det Seram”, makerar Marita. ”Magsäcken”, säger Seram. ”Magköket!”, skojar Frans. ”Blodomloppet!”, säger Seram. ”Blodomloppet, vad är det för nåt?”, frågar Monika. ”Det är hjärtat som dunkar, så kommer det blod över hela”, svarar Seram och visar på sig själv hur blodet går runt i kroppen från hjärtat och tillbaka. ”Ska vi måla en massa blodådror då tycker du?”, säger Monika. ”Mm”, svarar Seram. ”Går det åt mycket röd färg då?”, undrar Monika. ”Ja, och blå”, säger någon. ”Jaa!”, säger Frans menande med flera andra. ”Alltså, så heter min bok!”, utbrister Henrik. ”Knopp, kropp, blodomlopp!” Några barn skrattar, någon upprepar orden. ”Vad var du inne på, Viktor?”, frågar Marita. Viktor svarar något. [ohörbart] ”Vad säger du, Jakob?”, fortsätter Marita. ”Hjärtat!”, säger Jakob. ”Ja”, säger Marita. ”Var det det som Frans var inne på med hjärna, lungor och... hör det dit?” ”Ja”, svarar Jakob. ”Och sen baksida”, säger Monika, ”hård också. Ja, vad säger ni? Då börjar vi väl med sida ett eller, det är väl en bra början kanske?” ”Jaa!”, svarar alla.

Då lärarna introducerar temat och samtalar tillsammans med barnen om hur ”Kroppenboken” ska göras, övergår barnen ibland till att leka med ord. Då Henrik rimmar blir det skratt bland barnen och någon upprepar rimmet. Lärarna fortsätter emellertid att driva samtalet, genom att fråga barnen om kroppsdelarna och senare om hur boken ska läggas upp. Lärarna ber barnen fundera över hur de vill att deras bok ska se ut:

”Ni får bestämma hur ni vill att eran gubbe ska se ut, om det ska va en tjej eller kille, det får ni faktiskt fundera över.” /.../ ”Och ni får gärna sprida ut er och ta hjälp av varandra om ni vill det. Om ni vill kan ni klippa ut nån liten rolig kjol i tyg och så limma fast det”, säger Monika. ”Ni får använda det material ni vill. Agneta viftar med handen. ”Men”, säger Agneta. ”Om man bara kan måla så man ser att håret finns först, och sen...” ”Du menar att du kan måla som en skiss först, och sen sätter på garnet?”, säger Monika. ”Ja”, säger Agneta. ”Jadå. Det väljer du”, säger Monika.

”Måste man ha tyg på”, frågar Susanne. ”Nej”, svarar Marita. ”Om du bara vill måla så gör du det. Det bestämmer du. Ni bestämmer helt hur dom ska se ut, det är det som blir så spännande nu när det är så många. Och du kanske känner för att göra en tjej”, säger hon till en av pojkarna. ”Det bestämmer man ju själv.” /.../ Det blir liv och rörelse i rummet då barnen hämtar papper till mallar, linjaler och saxar, men snart är de igång med arbetet.

Några barn blir snabbt färdiga, tycks från början veta hur de vill ha det. För andra tar det längre tid och några barn har svårt att bestämma sig för hur figuren ska se ut och vilket material de ska använda. En del behöver hjälp med att klippa. Det är livligt prat emellanåt vid borden, vissa barn arbetar ensamma och några diskuterar kläder och kommer överens om att göra likadant.

Barnen jämför sina mallar. Viktor kommer fram till bordet där Anders sitter. ”Kolla min gubbe! Anders, kolla min gubbe!”, säger han till Anders. Anders tittar upp. Viktor har vikt huvudet bakåt på sin pappersfigur så det ser ut som om den är halshuggen. ”Viktor, det är inte roligt!”, säger Anders, ser glad ut, reser sig upp och följer efter Viktor runt bordet. ”Nej! Så kan du inte göra!”, säger Anders. Viktor går runt med sin gubbe mellan borden. Anders skrattar nu högt åt hans påhitt.

Lärarna rör sig runt borden. Det börjar snart bli dags att avsluta lektionen. Plötsligt hörs ljudet av marracas, Frans är framme vid tavlan och dansar runt. Han svänger på kroppen, armar och höfter, och skakar marracasen för fullt. Nu dansar han fram till Anders bord, ger upp ett skrik och gör en grimas, dansar fram till tavlan igen och lägger tillbaka marracasen på kanten. Därefter hoppar Frans ut ur klassrummet. Lärarna tar ingen notis om honom.

/.../ ”Jessica, vi ska städa nu!”, ropar något av barnen. ”Ja, vet ni, att tiden går ju jättesnabbt”, säger Monika. /.../ Barnen börjar plocka ihop och städa. De flesta har hunnit bli färdiga med första sidan i sina böcker. De rör sig fram och tillbaka. Ljudnivån är hög. Barnen kommenterar varandras figurer i berömande ordalag: ”Vad snygg din är!” ”Din med!” ”Det är dags att börja städa!”, säger Marita till Kalle som lugnt sitter kvar och jobbar. /.../ ”Är du vaakeen?”, skriker Frans högt till Kalle. Marita kommer bakom och kramar honom. Han hänger slappt i hennes famntag. ”Frans, vi skriker inte så i klassrummet”, säger hon lugnt. Frans hoppar bort mot sitt bord, ställer upp stolen och hoppar ut mot hallen.

Då barnen utmanar situationen genom att föra in lekmoment och absurditeter lämnas detta utan kommentar från lärarna. Barnens skojfriskhet berörs varken i negativa eller positiva ordalag. I stället tycks uppgiften vara i förgrunden för lärarna, meningssammanhanget definieras ytterst av lärarna och strukturen är tydlig. Frågan är hur överskridanden blir möjliga med denna struktur? Är barnens initiativ, förslag, möjlighet till fantasi eller kreativitet begränsade till de ramar som formas av lärarna?

Vid en av våra återkommande träffar med alla lärare i projektet visades denna filmsekvens. Några lärare som arbetar med yngre barn menade att lektionen var hårt kontrollerad. De undrade varför inte barnen tilläts sitta på golvet och arbeta i smågrupper. Marita och Monika hävdade att detta inte skulle fungera. De tycker sig ha utvecklat ett fungerande arbetssätt, de har många barn

i behov av särskilt stöd som behöver en tydlig struktur, med fasta ramar. Samtidigt kan vi lägga märke till att observationen visar att lärarna involverar barnen i arbetet. Viktiga inslag är tydlighet, ramar i kombination med resonemang där barnens förslag tas upp till behandling och blir till stor del bestämmande för innehållet i aktiviteten. Barnen är engagerade i uppgifterna. Men deras lekfulla absurditeter tycks inte ges utrymme här. Implicit genom att ignorera, markeras från lärarnas sida att dessa inslag av meningsskapande inte har prioritet inom ramen för denna aktivitet.

Skapa lekmiljöer och vara medlekare

Då vi analyserar verksamheten i Röda stugan framträder några återkommande drag: lärarna deltar i leken, lekmiljöerna är autentiska och innehållsrika, strukturerade och inspirerande. I våra observationer kan vi se att barnen ges positioner av att ha kontroll och driva leken, lärarna tar lekroller, men de tar också en ledande roll för att hålla leken inom ramarna. Till en viss gräns "tillhör" meningsskapandet både lärare och barn. De miljöer som byggs är ämnade åt ett specifikt meningsskapande, vilket i barnens perspektiv inte alltid är självklart och de innebörder barnen ger leken sammanfaller inte alltid med lärarnas intentioner. Lärarna knyter leken till verksamhetens innehåll och olika delar och strävar efter att skapa helhet för barnen. De menar att det är viktigt att tillföra ett tema mycket, hålla liv i det genom att hitta på en rad saker kring temat, utveckla leken, vilket blir synligt i verksamhetens olika delar. Anne-Maj berättar om arbetet med roll-lekar:

Sen har vi ju haft lite rollekar, det uppmuntrar vi ju, att vi har försökt ordna lite miljöer: en frisersalong, ett café, så att dom kan ha bakat lite till det och dom kan leka lite med pengar och... så att man kan få in både matte, tidsbegrepp. Vi kan få in olika saker i det här när dom leker och det har dom tyckt var väldigt roligt. Och sen var vi på Konserthuset, och då var det ju... Bergakungens sal blev dom väldigt förtjusta i, och den har vi lyssnat lite på innan, och då blev det mycket dans kring det har det varit efteråt, dom dansa balett med små skynken och lite såhär, så då blev det en sorts lek. Ja, sen är det också mycket den här sortens lek som vi också försökt att ordna i miljön med att bygga Kapla, och då utvecklar dom ju den. Nu har vi haft dinosaurier och då tar dom med dinosaurierna med lite skynken och lite grejer och gör miljöer, och med Kapla kommer med där också och rätt vad det är kan det va en bilparkering bredvid såhär... men då kan många vara med och leka i den leken. /.../ Ja, Kapla har vart jättebra, det sätter igång fantasin. Det är väl så jag tänker på lek. Sen är det ju lek ute på raster och sådär. Jag tror all lek är lärande! Det tror jag, all lek är lärande, på olika sätt.

På frågan om rollen att stödja barn i lek och lärande svarar Anne-Maj:

Jag skulle önska, och jag skulle vilja bli bättre på att stötta barn i lek, och ibland har jag ju känt att man behöver som vuxen gå in och... kanske med nåt litet, med och ge dom nånting som passar in i den leken, nån fysisk sak, eller med nåt ord, nån liten vägledning: har du tänkt på det här?, så dom kanske kan utveckla leken så att den lever vidare. Sen är ju min uppgift också med barn som inte leker, som ställer sig utanför, att försöka få dom

och komma med i leken. /.../ Men det jag ser som min största uppgift, det är dels att ordna miljöer för lekande, en tilltalande miljö med material som stimulerar... och sen när dom börjar leka att jag är med och stöttar, ibland händer det ju att man behöver delta också.

Läraren menar att hennes roll är att skapa miljöer för leken. Hon betonar miljön, betydelsen av saker som kan stödja leken och i exemplet ovan kan vi se uttryck för bådadera. I läkarmottagningen konkretiseras temat om kroppen²³ och miljön är skapad som en helhet för att få fram en känsla av läkarmottagning, det finns en rad olika autentiska delar för en läkarlek. Vi ser att lärarna är delaktiga i leken, men försöker vara det på barnens villkor, men vi ser också att det finns gränser för barnens frihet. Då leken går utanför ramarna för lärarna tillbaka den igen, som i läkarleken då pojkarna sprutar vatten²⁴ eller som i exemplet med ”Kroppenboken” ovan då barnens lekfulla inslag ignoreras. Det är ibland en svår balansgång berättar lärarna, mellan att de stundtals måste vara övertydliga för att få verksamheten att fungera *och* att låta barn ta initiativ själva. Lärarna vill att barnen ska bli självständiga och kunna hitta egna vägar för att lösa saker, men samtidigt behövs lärarnas stöd för att barnen ska få chansen att nå vidare i leken.

Tillsammans med barnen har lärarna gjort i ordning en autentisk frisersalong i ena hörnan av rummet med riktiga hårvårdsprodukter på hyllor och i vagnar, saxar, borstar och kammar. Det finns två stolar framför en stor spegel som hänger på väggen, skyddsskynken, torkhuv och manikyrvårdsutrustning.

I det stora lekrummet har Susanne (8.9) och Lina (8.3) frisersalong. Läraren Marita är kund, hon sitter under torkhuv och tittar i en tidning. Från en radio hörs musik. Flickorna ordnar i salongen. Henrik dyker upp i dörren från klassrummet. ”Hallå, jag behöver fixa håret!”, säger han. Det är oklart om frisörerna inte har tid just nu eller Henrik ångrar sig, men han hoppar tillbaka in i klassrummet. Susanne är ägare till salongen. Hon pekar på Lina och förklarar: ”Vi går efter släkten.” På en hylla sitter ett papper där det står: ”50-årsjubileum. Halva priset.” Flickorna står vid ett bord bakom torkhuv och skriver något, det handlar om bokningar, priser och kvitton. Leken uppslukar flickorna, stämningen är lugn.

I den här sekvensen är läraren en mer eller mindre passiv medlekare. I intervjun beskriver Marita sin roll:

Jag tror att jag är jätteviktig. Dels är jag viktig för att jag ser ju barnen lite utanför och ovanifrån, jag ser ju kanske vad barnen behöver... och inte behöver eller vad man ska säga, var dom står nånstans och hur jag kan putta dom vidare. Jag tror att jag är en igångsättare, en möjliggörare, som finns med och stödjer. Jag tycker det är jätteviktigt att till exempel leka igång barn, leka in barn i en grupp. Ibland kan jag gå in i en lek och höja barn som inte har nån hög status i gruppen, sen kan man platta till också ibland om det behövs.

²³ Se Läkarmottagningen, kapitel 5.

²⁴ Se Läkarmottagningen, kapitel 5.

På frågan hur ser du på din roll att stödja barns lek svarar Monika:

Det viktiga är ju det här med motivation och få dom och tycka att det är kul. Det är ju det absolut viktigaste.

Båda lärarna ser sig som drivkrafter för barnens lek, att inspirera, sätta igång och hjälpa barnen vidare i leken. Lärarna kan också arbeta med att höja barns status och försöka få dem att bli medvetna om sin kompetens.

Lek och lärande hör i hop, men skiljs i praktiken

Traditioner för lek och lärande inom förskola, skola och fritidshem skiljer sig. Davidsson pekat till exempel på att förskolans lärare värnar om leken i verksamheten, medan skolans lärare finner det osäkert hur lek kan brukas i den målstyrda praktiken (Davidsson, 2002). Lek i skolan relateras ofta till en metod för lärande, medan leken i förskolan anses ha ett värde i sig (Germeten, 2002). Trots att de tre lärarna i Röda stugan tycks överens då de pratar om lek och lärande kan vi ana en skiljelinje. De tre lärarnas beskrivningar och observationerna antyder att lärande och lek skiljs åt i verksamheten, där leken mer hör hemma på fritidshemmet och får mer utrymme där än i skolan, även om de tre lärarna är samstämmiga med att betona att lek och lärande hör ihop. Anne-Maj berättar om lek och lärande:

Ja, jag tycker ju inte om... nu är jag ju fritidspedagog, och jag ser ju på lärande som att man lär sig hela tiden, och man behöver lära sig för livet. Och då tror jag att man kan få in... visst, man behöver faktakunskap, men man kan lära sig på så många olika sätt, och det tycker jag ska bli intressant med det här om vi utvecklar det lite mer... för jag tycker att förskolan skulle komma in i skolan, och skolbarnsomsorgen, för att vi skulle tillföra något. Sen var det en sån institution som inte är lätt och förändra, så jag kan känna att vi har fått stryka på foten mycket för att den strukturen är så stark i skolan. Så att det är lätt att vi nästan går in och blir lärare också om du förstår hur jag menar. Det är så svårt att förändra, så att om vi kunde hitta nåt där, om vi fick hjälp att... för jag tror att vi har mycket att tillföra. Och det känner jag att vi har gjort. Just med helhetssyn på barn och det, så har vi lyckats bra tycker jag... utvecklingssamtal och föräldrakontakt, den biten, men det här med lek, det kunde vi ha mycket mer av!

Anne-Maj refererar till att hon är fritidspedagog, underförstått att leken är självklar inom hennes kompetensområde. Hon antyder också att faktakunskaper är något man behöver "få in", som hon säger. Här kan vi ana att faktakunskap är ett specifikt lärande. Även om barn behöver faktakunskaper, lär de sig, enligt denna lärare, på många olika sätt i hemmet, via media och på fritiden. Förskolan och fritidshemmet har något att bidra med i lärandet som skolan saknar. Anne-Maj menar att skolan som institution är svår att förändra och att de själva förändras "blir lärare", något som både Birgitta Davidsson (2002) och Peder Haug (1996) visat är vanligt när förskola och skola möts i skolans lokaler.

Lekens funktion beskrivs av Anne-Maj nedan som att omsätta det man lärt i praktiken, här skiljer läraren leken och lärandet.

Anne-Maj: Jag tror det är att bearbeta saker... och att få prova... ja, det man har lärt sig, om det funkar. Man omsätter teoretisk kunskap i praktiken. /.../

Jag tycker dom [lek och lärande] går i varann. För jag skulle inte vilja utesluta nåt, det går inte, utan jag tror på både och. Jag tror att lek ger lärande, och lärande ger lek. Förr trodde man att det var bara genom skolan man lärde sig, att skolan satt inne med all kunskap, men nu... barn får ju mer intryck från media och allt i livet, dom har mycket mer intryck än vi kanske kan ge dom, så det gäller väl och på nåt sätt få ihop det så att vi kan landa och liksom utveckla... så att man får tid och reflektera.

Lärarna menar att de fått bekräftelse på att arbetssättet har utvecklat barnen. De har intervjuat barnen. När lärandet innehållit mer lek säger barnen att de lär sig mer för att när det är kul vill de hålla på längre. Glädjen och engagemanget hos barnen har ökat under året med utvecklingsarbetet.

Sammanfattningsvis är de dramatiska inslagen betydande i denna grupp, och lärarna skapar miljöer i avsikt att inspirera barnens lek. Lärarna talar på liknande sätt om leken, men vi märker också skillnader där fritidspedagog och förskollärare tar sin tradition, att leken har ett högt värde, för given. Dessa lärare menar också att de har något att bidra med som skolan saknar och de tycks självklara i denna visshet. Till skillnad från de grupper där formbundet lärande har en framskjuten position (som Mellanbo och Sjöskolan) tycks inte dessa lärare i lika hög grad orienterade mot formellt lärande. Snarare ser de risk att de i skolans verksamhet skall "tippa över" och bli lärare, i stället för att hålla fast vid sin yrkesidentitet. Lärarna talar om betydelsen att skapa inspirerande miljöer för barnens lek, detta ser vi exempel på i våra observationer. Grundskolläraren visar också att hon tar ett ansvar för lärandet, som hon säger. Hennes identitet som lärare tycks klar samtidigt som hon å sin sida bekräftar det kollegorna säger, att de har något att bidra med till skolans praktik. Grundskolläraren tycker att det är berikande att arbeta tillsammans med representanter för just dessa yrkeskategorier och att verksamheten och barnen vinner på detta. Om vi jämför med föräldrakooperativet och förskoleklassen kan vi tänka oss att just dessa praktiker strukturellt kan skapa mer eller mindre explicita förväntningar såväl hos lärare själva, som hos föräldrar, om en "skolinriktad" verksamhet med betoning på formellt lärande. Så tycks dock inte ske i verksamheten i Röda stugan, även om farhågor antyds av lärarna för risken att skolans kultur ska ta överhand. Kanske är det lärarnas enighet att inte låta detta ske i kombination med deras målmedvetna arbete med att skapa kreativa miljöer, som möjliggör att de lyckas med sina intentioner och i stället skapar en gemensam kultur (jfr. Davidsson, 2002).

Utsiktens förskola

Utsiktens förskola har fyra avdelningar och ligger granne med en skola. Upptagningsområdet är en mindre kommun några mil från storstaden med en blandning av villor och hyreshus och med varierande sociala förhållanden för barnen. Vår syskongrupp består av 15 barn (1.1 – 5.5 år), varav nio är pojkar och sex är flickor. Gruppen har förändrats något under året, ett barn har flyttat och två nya barn har tillkommit. Två barn i gruppen har annat modersmål än svenska. Två förskollärare, Lena och Inga-Lill, och en barnskötare, Birgitta, arbetar heltid i syskongruppen. Under projekttiden var en av förskollärarna och barnskötaren sjukskrivna under längre perioder och Karin som är förskollärare arbetade då som vikarie i gruppen.

Runt förskolan finns en gård som erbjuder olika vrår där barn kan gå undan och höga träd att klättra i. Avdelningen som vi följer delar lekhall och två olika verkstäder med en annan avdelning. Förskolan är traditionellt utrustad materiellt, med docklek samt snickarverkstad, och lokalerna är rymliga och ger barnen utrymme för olika egna lekar. Lekhallen är populär bland barnen, där tillåts de vara en stund varje dag. Här sker en hel del rörliga lekar. Det finns också två små rum, ett målarrum och ett byggrum där barnen ibland är ensamma eller tillsammans med lärare. Barnen leker mycket själva och delar ofta upp sig efter kön, flickorna i ett rum och pojkarna i dockvrån eller i lekrummet. Det finns två relativt stora rum och ett mindre rum, där barnen kan gå in och stänga dörren om sig. Då barnen inte vill att lärarna ska vara där respekteras detta. Bland de äldsta barnen är det populärt att stänga in sig i det lilla rummet. Därifrån blir också observatören bortmotad ibland.

Karaktäristiskt för det här arbetslaget är olikheter i förhållningssätt till leken, trots att man då man pratar om lek, är enig om att lekens värde är högt, och att det är i lek som lärande sker. Båda lärarna menar att lek och lärande hänger samman.

Lena: Jag får ju dagligen bevis för att dom lär sig när dom leker. Att dom upptäcker saker och dom prövar hur man gör i sociala kontakter, att dom liksom tar en roll och prövar hur det går på det sättet.

Inga-Lill: Man lär medan man leker och sen kan man ju utnyttja leken för att utveckla lärandet, alltså att man leker fram kunskap.

De olikheter som framkommer i våra analyser kan både beskrivas i termer av närhet och avstånd till leken respektive som olika former av samspel med barnen. Av våra observationer framgår att lärarna ofta befinner sig på olika platser och i olika samspel med barnen. Medan övriga lärare deltar mer i bakgrunden och söker inspirera barnens egen lek deltar den vikarierande läraren ofta och aktivt i deras lekar. Läraren Lena befinner sig ofta vid borden och

bordsaktiviteterna, eller leder någon förberedd aktivitet tillsammans med flera barn. Samtidigt uttrycker Lena en önskan att följa barnens lek i större omfattning än hon gör:

... jag önskar att jag kunde vara med mycket mer och se ännu mera.

Verksamheten bedrevs inte heller som vanligt under vårt observationsår, menar lärarna. Eftersom två av de ordinarie lärarna var sjukskrivna kände lärarna att deras ambitioner inte kunde infrias så som de önskade och temaarbetet kom i gång mer systematiskt först under vårterminen. Inga-Lill uttrycker det så här:

Och när man har två vikarier då håller man sig bara flytande, det krävs att man får tid med varandra för att kunna utveckla [verksamheten], det blir liksom avbrutet hela tiden.

Under hösten arbetade man dock med språk och kommunikation som tema. I verksamhetsplanen skriver lärarna om språket:

För att kunna lära ut någonting ska läraren vara lyhörd, inlyssnande, tillgänglig och uppmärksam medveten, detta ger läraren möjlighet att uppfatta olika situationer där språket kan läras ut och utvecklas. Vi måste stärka barnens självkänsla så att de vågar prata, detta gör vi genom positiv respons och väntar med språkliga korrigeringar tills orden satt sig och barnen är trygga i sin förskolemiljö. /.../ Det är svårt att se när barnen lär sig eftersom vi inte har ett gott fungerande gemensamt språk.

Kreativitet och miljö

Trots olikheter i synsätt och strategier, till en del beroende av en svår arbetssituation med flera vikarier och liten möjlighet för lärarna att diskutera sig samman, tycker vi oss finna en gemensam strävan efter kreativitet bland lärarna i gruppen. Dels handlar det om att lärarna framhåller att miljön är väsentlig för barns lek, att de arbetar med förändringar av de olika lokalerna för att utmana leken och fördelar ansvaret för barnens lek i olika rum mellan sig. Dels handlar det om att lärarna arbetar med hjälp av inspirerande öppet material och att de från och till hjälper barn att förflytta sig bortom här och nu i lärarledda situationer. Dessutom bidrar en av de vikarierande lärarna på ett markant sätt till att skapa kreativa lekberättelser med barnen. Hon tar en aktiv medlekande roll och driver leken och berättandet tillsammans med barnen. Trots att lärarna upplever situationen besvärlig kan vi se ett inte obetydligt tillskott i verksamheten då det gäller lek och lärande från just denna lärare.²⁵ I intervjuerna framhåller lärarna att miljön är väsentlig för barns lek.

Lena: Ja och den fysiska miljön tycker jag... alltså man borde höja upp hur viktig den är. Vårt förhållningssätt naturligtvis också, men det är mycket den fysiska miljön som kan hindra väldigt mycket, som man inte tänker på. Och att vi vuxna vågar och möblera om lite grann och ställa stolar på ett annat sätt och flytta på lite saker och så tog vi bort

²⁵ Se Berättande samspel, kapitel 5.

mycket prydnadssaker och så som tillhör det gamla daghemmet [hon understryker hemmet], alltså att det skulle se ut som ett hem. Vi håller på, men vi är inte klara än. Det är mycket som finns kvar. Men vi har kommit en bit på väg genom att plocka bort hemlikande saker.

Underförstått i det Lena säger är att lärarna vill skapa en annan miljö än den hemliknande, som är traditionell i förskolan. Man har förändrat möbleringen i olika rum för att stimulera leken. Lärarna menar att de förhåller sig öppna till hur barn vill göra bruk av miljön, det är tillåtet för barnen att flytta möbler och saker mellan rummen. Grunden till denna inställning är, berättar de vuxna, att de sedan ett år tillbaka hade observerat att barnens lek var fragmentarisk. ”De bara sprang runt och det var liksom fragment av lek”, som Lena säger i intervjun. De bestämde sig då för att ändra miljön och tillåta barnen att flytta saker, att barnen skall få använda det som finns i rummen på det sätt de ville. Så här förklarar Lena:

En matta ska inte ligga på golvet för att det ska se snyggt ut för oss vuxna, utan den ska ligga där för barnen, barnen ska få lov att flytta den nån annanstans. /.../ Att använda materialet i olika rum, och pusselbitar får lov att vara köttbullar i dockvrån, i dockvrån och såna saker... [vi] flyttade ut våran dockvrå från ett litet rum till att vara bakom skärmar i en hörna och så. Det kändes att det hände väldigt mycket och det var väldigt roligt att se det.

I denna beskrivning kan vi ana en tanke om att stödja barnens egen fantasi och kreativitet genom att barnen får möjlighet att göra bruk av material på olika och nya sätt (jfr. Vygotsky, 1995). Lärarna har också delat upp ansvaret för leken i olika rum och uppdraget är då att stimulera lek i dessa rum, berättar Inga-Lill, som samtidigt också pekar på att det inte riktigt har fungerat så som de har önskat ännu. Inga-Lill berättar också om hur de omorganiserat lokalerna för att stödja leken, hon tycker att det är viktigt att man inte är rädd att prova nya saker:

Så vi har inte varit rädda för att prova nya saker i och med att vi är en ny avdelning och är ganska nya ihop. Ja, det är jag stolt över.

Låt oss nu studera ett par samspel och de kreativa inslag som lärarna ger uttryck för. Efter jul bestämde Lena sig för att arbeta med ekologi under våren. Temat inleddes med att man var ute i skogen och letade efter löv och pinnar. Temat utvecklades efter hand. Man planterade och skapade ett stort träd och avslutade temat med en utställning för föräldrarna innan sommaren. Så här kunde arbetet med temat se ut:

Lena, läraren, leder samlingen. /.../ Lena säger: ”Nu tänkte jag att ni skall få lägga er på golvet.” Barnen lägger sig och blundar. Ester (4.10) hjälper Viktor att knyta Batman-capen. ”Jag skulle vilja att ni tänker på det där trädet som vi var och tittade på!”, säger Lena. Alla ligger stilla. ”Och alla grenarna. Och vad var det som låg under trädet?”, frågar Lena. ”Blad”, säger flera barn. Hon fortsätter: ”Man blundar och tänker, så kan man nästan se det, precis som en TV inne i huvudet.” Det är tyst. ”Ni kan låtsas att ni är det trädet.” Barnen reser sig upp och sträcker upp armarna. ”Det trillar av”, säger Viktor.

”Vad är det som trillar av”, frågar Lena. ”Löven”, säger Viktor (5.3). Barnen har olika meningar om det är så att löven blåser bort i snön eller om de ligger kvar.

”Nu tänkte jag att ni skulle få sätta er vid bordet”, säger Lena. Hon delar ut papper och tar fram en ny stor låda med olika färger. Hon ber barnen tänka efter vilka färger de vill ha på sitt träd. ”Hur såg trädet ut?” ”Finns det inte brunt, ja där!”, säger Viktor. ”Jag tror jag gör trädet med Nalle Puh”, säger han. Lena föreslår att Viktor först gör trädet som de såg och sedan Nalle Puhs träd. Barnen börjar rita. De är koncentrerade. Någon säger: ”Och så var där några grenar!” ”Ja, det var några grenar också!”, säger Lena. ”Såna här grenar, jättestora pinnar!”, säger Dimitro. ”Jag vet hur dom var. Du kan ta brunt om du vill”, säger Viktor. ”Jag tar gult”, säger Ester och fortsätter: ”Och så hade de några taggar.” ”Jag ritar inga taggar”, säger Viktor. ”Mycket taggar”, säger Dimitro. Någon frågar efter andra pennor, men Lena säger att de får använda dessa idag. Dimitro är klar och uppmanas att skriva sitt namn. Han frågar efter bokstäver. ”Jag vill ha den mörka istället”, säger Alice (4.11). ”Vilken?”, frågar Lena. ”Den mörkblå”, svarar Alice. Hon får pennan. Barnen jämför olika färgpennor och ser vilken som är mörkast. Dimitro går ut i det andra rummet, men kommer tillbaka och säger: ”De äter inte frukt nu.” ”Äter de inte frukt nu, de kanske är klara, du får vänta här”, säger Lena. Viktor säger att han är färdig och skriver sitt namn. Han säger att han bara skriver sitt förnamn. Lena frågar vad han ritat på trädet och han förklarar: ”Sådana som man skärit så.” Nu vill han rita Nalle Puhs träd. Han får ett nytt papper och börjar rita. Lena: ”Då får vi se hur Nalle Puhs träd ser ut!”

Lena frågar om alla har sett hur de hade klistrat upp löv som de plockat vid trädet. Något av barnen har inte sett det och Lena går och hämtar en kruka med två pinnar fastgipsade och med uppträdda löv på. ”Nu gör jag en djungel”, säger Viktor. ”Var är orange? Där!” ”Vad var det vi gjorde? Kommer ni ihåg när vi tog hem pinnarna? Och så hittade vi löv!”, säger Lena. ”Vi var i skogen, måste ha en pinne, två!”, säger Dimitro. ”Ester, så många löv du har på ditt träd.” Ester berättar om sin teckning för Lena. ”Vad gör du Johanna?”, frågar Lena. ”Det är jättemånga löv”, konstaterar Dimitro och börjar räkna de torra löven på pinnarna. Viktor hjälper till. Dimitro räknar till 12. Viktor visar hur han ritat Nalle Puh. Lena frågar de andra om de är klara. Johanna (5.5) ritar en flicka som heter Alice och som har långt hår. Lena frågar om det är ”vår Alice”, men Johanna säger att det är en annan. /.../

I exemplet ovan är det en av förskollärarna som leder temaarbetet. Ofta är det samma lärare som också arbetar med och tar ansvar för andra i förväg planerade aktiviteter. I det här exemplet arbetar den vuxne med olika moment som barnen uppmanas att utföra. Momenten är kreativa och går utanför här och nu. Läraren utmanar barnens fantasi, barnen uppmanas att blunda och i sitt inre återkalla bilder av trädet, hur det såg ut och vad som låg under trädet. Barnen uppmanas också att själva låtsas vara trädet. Efter detta moment skall barnen återge trädet i bilder. Läraren försöker få barnen att minnas hur trädet såg ut och sedan välja de färger de vill använda. Utförandet av uppgiften är dock begränsad till just det träd man sett, och då ett av barnen vill rita Nalle Puh vid trädet, så är det tillåtet, men inte förrän det ”riktiga” trädet är avbildat. På så sätt begränsas de möjliga val som barnen har till att göra ett specifikt återgivande. Kreativiteten blir villkorad till den uppgift som läraren har planerat. Utrymmen för barns egna överskridanden är få. I intervjun talar Lena om lek och lärande:

Alltså när vi styr lärandet, när det är vi som har en tanke bakom, vi vuxna så försöker vi koppla in leken, och för att få dom att få det här lust, och bli nyfikna och så. /.../ Jag tänker på att det är väldigt, alltså att det är väldigt fritt, det utgår väldigt mycket från vad barnen vill göra och barnets egen lust. Det är ändå det som är förutsättningen tycker jag, att verksamheten är uppbyggd så att det ska vara lek och lärande i den. Men att det är barnens eget, att dom får göra som dom vill väldigt mycket.

Lena betonar att verksamheten ska utgå från barnen och barnens nyfikenhet. Det läraren säger kan vi på ett sätt se uttryck för i exemplet ovan. Samtidigt tycks det finnas en gräns för hur mycket av barnens egna uttryck som tillåts. Först efter det att barnen är klara med den uppgift som läraren givit dem tillåts deras meningsskapande att överskrida den givna ramen.

Analysen visar att en av lärarna ofta finns i bakgrunden av barnens lek, och då hon agerar tycks det vara mot bakgrund av att barnen behöver hjälp av olika slag. Alternativt ställer läraren frågor om leken och försöker på så sätt inspirera och bidra till att leken utvecklas, men hon tycks noga med att inte störa utan snarare att skydda leken:

Alice (4.8) och Ella (4.0) sitter på golvet i det lilla rummet tillsammans med Lena. Alice blir intresserad av kameran och undrar om man kan se. Lena: "Bor ni där under?" "Där bor lejon- och tigerbarnen", förklarar flickorna. "Jag heter King", säger Alice. "Och jag heter Simba", inflikar Ella. Linus (3.9) ligger nerbäddad i två fåtöljer och iakttar de andra. Alice går till en stor plastbinge och tar några träklossar. "Där har ni massor av kött till tigern!", säger Lena. "Nej, det är inte kött!", svarar Alice och fortsätter: "Nu kan vi äta!" Flickorna låtsas att de äter av klossarna. "Nu är det läggdags", säger Alice. Ella kryper in på en madrass. Linus säger: "Gå ut!" [till observatören] Ella kramar Lena. "Är det en kramig typ idag?", frågar Lena och fortsätter vänligt: "Det är gott med kramar." Alice bäddar och lägger sig. Lena frågar om de somnar utan att läsa saga. "Ja", säger Alice och fortsätter: "Men gå ut nu för nu skall vi sova!"

Lena ställer frågor till barnen om leken och beskriver det barnen gör inom vad hon tycks tolka som lekens ram. Men barnen har en annan mening än läraren om vad djuren ska äta, och de ger också uttryck för denna: "Nej, det är inte kött." Barnen visar också för läraren att de klarar sig utan vuxna i leken, de kan somna utan saga och efter en stund ber de både läraren och observatören att lämna rummet för att de ska sova. De försök att beskriva leken som läraren gör, avvisas vänligt, men bestämt av barnen, de visar att de äger leken och att de vill definiera vad som ingår och lekens ramar. Detta förhållningssätt tyder på att barnen tar sin rätt till leken för given i den här leksituationen, till skillnad från den föregående då läraren leder aktiviteten och ger tillstånd till, alternativt begränsar, de lekmöjligheter barnen har. Vi kan jämföra med Johansson (1999; 2007) som visar att rätt till lek är för barn ett essentiellt värde i förskolan. Lekens värde och barns rätt att leka tycks också vara en underförstådd överenskommelse mellan barn och lärare i den här gruppen. Så här berättar Lena i intervjun om sin syn på sin roll i leken:

Ja, jag ser ju mig som någon slags beskyddare av leken tycker jag, eller att jag vill vara det, sen kan jag ju inte det hela tiden, men jag vill att dom ska få växa på något sätt, trädgårdsmästare att man försöker och ... se till att den inte blir störd och se till att liksom bidra med saker, kasta in nånting i så att dom får växa ännu mera.

I nästa exempel åter man mellanmål och här blir barnens lekfullhet tydlig:

Barnen skickar brödet mellan sig. De smörar sina smörgåsar. Johanna (5.1) tittar på smörkniven och säger: "Gissa vad detta är då?", och fortsätter "Det är faktiskt ett rådjur", och visar märket på smörkniven. Hon vänder sig till Inga-Lill och frågar om gaffelns märke. Inga-Lill tar gaffeln och säger: "Det ser ut som en katt." Alice (4.6) säger att det är en kossa. "I så fall är det en kalv!", menar Inga-Lill. Johanna börjar dramatisera en liten berättelse [ohörbart].

"Alice, det räcker med ost nu! Det var sista!" Alice lämnar osten vidare till ett annat barn. "Vad vill Siam ha då?" Han får en smörgås. "Wow, wow", ropar Siam (4.5) glatt. "Jag får ont i öronen", klagar Johanna och håller sig för öronen. "Jag har något i örat!", fortsätter hon och skrattar. Johanna som har en stor smörklump på mackan: "Du har inte funderat på att smöra din macka", säger Inga-Lill. "Nej, jag kan inte! Jag har inga händer", skojar Johanna och sätter sig på händerna. "Handen är borttrollad." Alla skrattar. Siam lägger också sina armar bakom ryggen. "Jag tror att du får trolle fram dem", menar Inga-Lill, men Johanna fortsätter leken: "Jag har bara en", säger hon och river samtidigt ner sin smörgås. Barnen skrattar. Inga-Lill uppmanar åter Alice att ta fram händerna: "Nu får du nästan hjälpa till med den andra handen." Alice lyfter upp båda händerna och ser glad ut. Siam är med i leken: "Jag har inga händer", säger han. "Jag har två händer", menar Alice "Ronja bara äter fisk... och macka", säger någon av barnen "Vem är det, Ronja Rövardotter", frågar Inga-Lill. "Äter du gröt blir du söt. Äter du smörgås blir du dös", rimmar Alice. "Siam, gillar du gröt?" Nu rimmar Siam: "Gröt – söt." Barnen fortsätter att skoja och leka med ord och flera av barnen är nu med i leken. "Äter han gröt blir han groda." "Om man inte äter mjölk så blir han en prickekorv." "Du blir en kossa om du inte äter mjölk." Så börjar barnen prata om hur dags de skall gå hem. "Hela gänget går halv fem." "Inte Tom (5.5), han går klockan fem!", säger Linus (3.6). Barnen skrattar hela tiden och läraren försöker få dem att bli klara med maten.

Vi kan se lärarens dilemma: att både följa med i barnens lek och att samtidigt hålla det som sker vid måltiden inom ramarna och se till att barnen avslutar måltiden. Inledningsvis är läraren involverad i leken med besticken, sedan blir hon alltmer iakttagande och barnen blir ägare av lekens meningsinnehåll. Positionerna förändras, från att lärare och barn deltar i gemensamt meningsskapande, till att barnen besitter samtalsdiskursen vid måltiden, trots att läraren försöker bryta igenom och föra tillbaka samtalet till en mer passande måltidsdiskurs. Då vi frågar Inga-Lill om lek och lärande talar hon främst om lek:

... lek är ju framför allt... det är ju att barnen har roligt när dom leker. Att dom lär sig samspel med varandra, ja hur man umgås med andra människor. Man lär sig umgås i grupp, det är ju viktigt idag att kunna det. /.../ Att man lär sig sin roll och det märker barnen ju på dom barnen som har det svårt, ja hur viktigt det är, att dom lätt hamnar utanför. Ibland är det så att man behöver lära dom att leka. Det är ju ofta om det är språkförhinder och så här. Att det är svårt... med den här sociala leken då, att då blir det mer springlek.

Inga-Lill menar också att förskolan och skolan har olika grunder för vad som är viktigt då det gäller lek och lärande:

I förskolan det ju mer viktigt just den här sociala biten kanske och självständighetsfostran, att man lär sig att äta själv och man blir självständig och klarar sig själv, gå på toaletten och klä på sig och av sig och bära undan efter sig och såna saker. Medan i skolan är man mer fokuserad på tror jag, eftersom man har vissa krav, man måste göra med lärandet, med svenska med matematik och dom här nationella målen man måste nå.

Läraren menar att det ska vara roligt att leka, men pekar också på att barnen lär sig samspela med andra i leken och att de kan behöva lära sig att leka, och att det är lärarna som har denna uppgift. Kanske ligger dessa synsätt till grund för hennes mer avvaktande hållning i observationen ovan.

För att sammanfatta: i den här syskongruppen finns likheter med förskoleklassen Mellanbo, där lärarna drivs av en intention att involvera barnen i verksamheten. Lärarna på Utsiktens förskola talar på liknande sätt om barns lek, de värderar leken högt och de vill skydda leken. Vi ser också att lärarna arbetar på detta sätt i lek, de tar mindre ofta explicita roller i leken. Verksamheten i Utsiktens förskola skiljer sig något från Röda stugan i grad av kreativitet. Lärarna i Röda stugan arbetar mer explicit och frekvent med olika kreativa inslag, att barn ska fantisera, förflytta sig i tid och rum och föreställa sig saker. Liknande kreativa förhållningssätt förekommer i Utsiktens förskola, men uttrycks i en mer begränsad utsträckning av lärarna. Dessutom finns, som redan framhållits, en lärare som trots att hon är vikarie, drivs av ett starkt patos för att tillsammans med barnen skapa berättelser med dramatiska inslag. Hennes engagemang, kreativitet och närhet till barnens lek är tydlig på olika sätt i vardagen. Vi finner inte heller någon ”skolinriktad” verksamhet som i Mellanbo eller Sjöskolan.

Sammanfattning

Skolan/fritidshemmet Röda stugan och syskongruppen Utsikten har vissa liknande teman där fantasi och kreativitet är viktiga inslag. I Röda stugan bygger verksamheten explicit på kreativa miljöer, och lärarna arbetar med att utveckla helhet mellan olika moment under skoldag och fritidsverksamhet. Lärarna har olika yrkesidentitet, ser lite olika på sitt ansvar i förhållande till lek och lärande, men menar att de ändå driver en gemensam linje i arbetet. De miljöer som byggs är relaterade till autentiska samhällseliga företeelser, där lärande i helheter snarare än delar betonas. Till skillnad från att benämna världen som vi finner viktigt för lärare i grupper med skolinfluerad verksamhet, blir uppdraget för barnen snarare att hantera och erfara roller och relationer i sin omvärld. Här tycks finnas utrymme för lärarna att ta vara på det specifika kunnandet i

verksamheternas traditioner och en öppenhet att möta nya utmaningar (Sommer, 2005a) och att tillsammans utveckla en ny tradition.

I syskongruppen Utsikten är dessa inslag inte lika tydliga, men kreativitet finns som en röd tråd i verksamheten. Särskilt utmärkande är de dramatiska lekar som en av lärarna skapar tillsammans med barnen, men också vissa öppna och kreativa inslag i lärarledd verksamhet. Lärarna betonar miljöns betydelse för leken och de har arbetat för att förändra en hemliknande miljö till en miljö som kan inspirera barns lek. Den stora skillnaden mellan dessa båda grupper är att Röda stugans lärare skapar miljöer för sammanhang eller världar, medan lärarna i syskongruppen Utsikten mer förhåller sig till miljön som ska inspirera barns lek. Underförstått är det barnen som förväntas skapa helhet och sammanhang och miljön ska stimulera barns egen kreativitet. Vi kan ana en viss uppgivenhet i denna syskongrupp, när en lärare uttrycker en önskan att vara mer delaktig i barns lek, men tar ett helhetsansvar för den mer lärarledda verksamheten. Varför prioriterar läraren denna, kan vi fråga oss. Kanske har det att göra med den situation hon befinner sig i som enda ordinarie lärare, kanske har det att göra med föreställningar om vad som är viktigt i verksamheten och där den lärarledda verksamheten implicit får en högre värderad position. I termer av barn- och lärarorientering (Hakkarainen, 2004) är det ändå i båda dessa verksamheter en barnorientering som gör sig gällande här. Trots en lärarledd och ibland mer formbunden verksamhet finns en öppenhet mot barns intentioner som i jämförelse med till exempel Sjöskolan, här får ett helt annat utrymme. Det finns en potential för att lek och lärande ska kunna vävas samman (Cole, 1996). Men vi ska komma ihåg att som i de övriga grupperna visar sig gränser för barns meningsutrymme och kreativa inslag. Lärarna återkallar barnen då de går utöver ramarna. Åter bekräftas Tullgrens (2004) antagande, att lek politiseras och normaliseras. Trots en barnorientering och ett patos för att utmana barns kreativitet är denna ytterst villkorad lärarnas avgörande. Men det räcker inte att enbart rikta ljuset mot enskilda lärare, det krävs en läroplansmodell som ger stöd för kreativitet och fantasi som viktiga dimensioner i den pedagogiska praktiken, oavsett det gäller lek eller lärande. Kunskaper är resultatet av kreativt och undersökande agerande, och kommer inte utan fantasi och föreställande, skriver Hakkarainen och Bredikyte (2002).



Sammanfattning – praktik och retorik

I detta kapitel har vi redovisat resultatet av en analys av de olika grupperna, av vad lärarna berättar om sin verksamhet och hur de samspelar med barnen. Vi har speglat de olika verksamheterna mot varandra i förhållande till vissa teman som framträtt i analysen. Självklart skulle dessa speglingar kunna göras på ett annat sätt och då kanske också belysa andra saker som inte ges utrymme här. Det är också viktigt att komma ihåg att det finns likheter mellan grupperna som inte analyseras, utan mer nämns i föregående. Orsaken till detta är att det inte ryms inom uppdraget med studien och denna monografi. Det är också viktigt att komma ihåg att nyanserna kan vara större än vad som framgånget på grundval av det datamaterial som vi har tillgång till.

Vi ska nu kort granska de drag som lyfts fram i analysen: *stödja barns sociala lek*, *”skolinfluerad” verksamhet* och *kreativa miljöer* i förhållande till de praktiker de verkar inom och den diskurs som kan tänkas omge dessa olika praktiker. Därefter diskuteras den retorik om leken som lärarna ger uttryck för i intervjuer och som vi här benämner *den allomfattande goda leken*.

Praktiker i relation till lek och lärande

Vi menar att de olika teman som vi här har diskuterat har betydelse för hur lärare agerar i förhållande till lek och lärande och de säger också något om lärarnas orientering i sitt arbete, men speglar även om de organisatoriska praktiker de verkar inom och de diskurser som kan tänkas omge dessa olika praktiker.

Skoldiskurser och lärarorientering

I de ”skolinfluerade” verksamheterna (Sjöskolan och Mellanbo) finns en explicit orientering mot lärande och lärarens uppdrag att lära barn. Vi kan tala om en lärarcentrerad orientering (Hakkarainen, 2004). Här blir lek villkorad det övergripande syftet att lära och då enligt en specifik pedagogisk tradition, ofta influerad av skolan, och en specifik kunskapsmassa där formerna till stora delar är förutbestämda. I den skolinfluerade verksamheten utgör lärandet grund, men leken finns med som ett viktigt inslag genom att man gör lärandet lekfullt, som lärarna säger. Trots en strävan efter att ge leken en framskjuten position förblir leken mer i bakgrunden i den mer formaliserade verksamheten. De grupper som avses är dels ett föräldrakooperativ, Sjöskolan, dels en förskoleklass, Mellanbo. Det är lätt att föreställa sig att diskursen kring dessa olika organisationsformer värderar lärande högt. Såväl lärare, kollegor och föräldrar kan antas förvänta sig att det är här lärande ska ske. Bara i benämningen förskoleklass skapas

förväntningar om ett specifikt innehåll och en specifik struktur, som anknyter till skolans värld och som kan få bärighet för formellt lärande. Den organisatoriska termen föräldrakooperativ behöver inte nödvändigtvis leda tanken till formellt lärande, men i en pedagogisk och samhällelig diskurs är det rimligt att anta att det finns förväntningar från föräldrar och lärare att i föräldrakooperativet är lärande viktigt.

Kreativitet och barnorientering

I de kreativa miljöerna (Röda stugan och Utsikten) finns en riktning mot att överskrida här och nu, att få barn att förflytta sig utanför den aktuella situationen. I den ena gruppen, Röda Stugan, ser vi en organisation med en integrerad verksamhet mellan fritidshem och skola där olika yrkesgrupper möts, och där den skolinfluerade verksamheten inte tycks ta överhanden. Trots att föreställningar om formbundet lärande mycket väl skulle kunna tänkas vara dominerande i denna organisation (Haug, 1996) tycks inte sådana föreställningar centrala. Hur kan det komma sig? En anledning kan vara att det finns en ganska tydlig diskurs bland lärarna där lek är viktig och att de miljöer man skapar är av avgörande betydelse för om barns lek och kreativitet skall komma till uttryck. Det är under fritidshemmets tid och inom denna verksamhet som kreativiteten blir mest synlig och där har lärarna arbetat fram kreativa miljöer som i sig har en berättande dimension och där riktningen på lekinnehållet är explicit. Vi kan tänka oss att denna miljö och denna organisationsform också medger ett sådant förhållningssätt, såväl organisatoriskt som då det gäller antaganden om verksamheten, vilket kanske inte skulle vara möjligt inom skolans ram. Det är både möjligt och accepterat att skapa miljöer för lek och kreativitet inom fritidshemmets ram. I syskongruppen Utsikten finns också dessa inslag, men där tycks lärarnas arbete vila på antagandet att miljön implicit ska skapa sådana sammanhang, att barnen ska inspireras till lek utan att lokalerna explicit ska styra vilken verksamhet eller vilket innehåll som är möjligt. Här leds tanken till idealet om den ”fria leken”, men som Tullgren menar (2004) inte alls kommer till uttryck i förskolan. I själva verket normaliseras barns lek mot det som lärare antar är lämplig och utvecklande lek, vilket kommer till uttryck i alla våra grupper. Vi ska återkomma till denna tanke i slutdiskussionen. Till bilden hör också den personalsituation som råder i syskongruppen, där flera vikarier arbetar i gruppen. Även om den ordinarie förskolläraren uttrycker en önskan att vara mer delaktig i barns lek, tycks hon i stället känna sig mer manad att ta ett helhetsansvar för verksamheten och för de mer formbundna samspelet. Hon tycks mena att det inte finns någon annan som just nu kan axla den uppgiften. I båda dessa grupper ser vi en orientering mot barns meningsskapande, även om det, som analysen visar, skiljer sig något i hur lärarna förhåller sig.

Barns begynnande socialitet – barn och lärarorientering

I de verksamheter (Höghuset och Blandaren) där lärarna talar om att lära barn social lek ser vi olika sätt att tolka och förhålla sig till innebörden i detta, men vi ser också skillnader i termer av lärarorientering kontra barnorientering. I den månggetniska förskolan Höghuset, där lärarna arbetar för att lära barn leka med andra, tenderar lärarna att vidhålla och vara bundna till aktivitetens struktur. Förklaringen för lärarna tycks ligga i barnens bakgrund, de saknar lekkompetens hemifrån och behöver därför, enligt lärarna, ett tydligt lärarstöd och fasta ramar. Således följer en mer ”undervisande” pedagogik, en övervakande hållning och viss begränsning av barns och även lärares överskridanden. Vi ser en tydlig lärarorientering. Johansson (2003a) visar på det problematiska i att pedagoger ibland tillskriver barn med annan etnisk bakgrund än svensk en bristande förmåga att inordna sig i förskoleverksamhet. Detta synsätt kan medföra en tyst läroplan där problem tillskrivs barnen istället för att lärare granskar relationen mellan verksamheten, de egna förhållningssätten och skeenden i barngruppen. Det finns anledning, skriver Johansson, att reflektera över på vilka grunder ett sådant ställningstagande överhuvudtaget har relevans.

I småbarnsgruppen Blandaren, som också arbetar mot att lära barn leka tillsammans, finns dock en riktadhet mot barns meningsskapande. Här förhåller sig lärarna mer iakttagande än övervakande, och mer avvaktande än begränsande och visar en viss öppenhet inför barns kreativitet och överskridanden. På så sätt finner vi en mer barninriktad orientering i denna grupp. Diskursen i båda dessa grupper är mot barns begynnande socialitet, men med den skillnaden att barnen i småbarnsgruppen är betydligt yngre än i den månggetniska gruppen. Å ena sidan poängteras socialitet som något som barn på grund av sin bakgrund saknar och å andra sidan framhålls barns utveckling, där det gäller att se och ta fasta på barnens gryende förmåga till social lek.

Retorik – den allomfattande goda leken

På vad sätt talar lärarna om, och vilken betydelse ger de lek och lärande? I den här analysen har vi tagit fasta på Sutton-Smiths teori (1997) om lekens motsägelser och de olika retoriker som kringgärdar och ligger till grund för teorier om, och förståelse av, lek. En retorik om lek kan, enligt Sutton-Smith, beskrivas som kulturella uppsättningar av underliggande ideologiska värden om lek, lekens funktion och betydelse. Retoriker är alltid relaterade till en mångfald symboliska system, politiska, ideologiska och sociala, och de fungerar som symboler för hur vi konstruerar mening i och om den kultur vi lever i. Den retorik om lek och lärande som lärarna ger uttryck för i intervjuerna benämner vi ”den allomfattande goda leken” och kan relateras till den utvecklingsretorik som

Sutton-Smith (1997) beskriver, där barns utveckling och lekens utvecklande kraft betonas. Vad karaktäriserar då retoriken om den allomfattande goda leken för våra lärare?

Den allomfattande goda leken

Som ett genomgående drag i lärares berättande om lek och lärande finns en mycket stark tilltro till lekens allomfattande goda kraft och lekens betydelse för lärande. Utvecklingstanken är framträdande; med leken växer barnet såväl emotionellt, mentalt som kompetensmässigt. Då vi intervjuade lärarna kunde vi lägga märke till att det fanns en stark känsla hos dem för lekens betydelse för barns lärande. När de ombads specificera det som utmärkte lek och lärande i den egna verksamheten, pekade alla på det faktum att barn lär genom leken. Lärarna menade att de kunde iaktta hur barn införskaffar kunskap om världen i sina lekar. Leken är, sa lärarna, barnens sätt att erövra verkligheten bit för bit, både att vara och att verka i livet. Lärarna talade också om lekens läkande kraft, leken som en slags trygg zon som ger barnen möjlighet att bearbeta känslor och svårbegripliga, skrämmande skeenden. Vidare beskrevs hur lek och lärande går hand i hand och är varandras förutsättningar, och hur viktigt det är att som lärare se detta och skapa utrymme för att denna dialektik ska berika och stimulera barnens utveckling. Lekens funktion är dels att stärka barnets person genom sin livsbejakande kraft, dels att fylla ett flertal viktiga funktioner som att hjälpa barnen öva socialt samspel och kommunikation, träna handlingsberedskap och att förstå sammanhang i vardagen, både materiellt, fysiskt och socialt. Lärarna ser sig också som viktiga beskyddare av lek, de ser både sig själva och andra som hot mot leken. En av lärarna formulerar det så här:

Ja, ja ser ju mig som någon slags beskyddare av leken tycker jag, eller att jag vill vara det, /.../ men att jag vill att dom ska få växa på något sätt, trädgårdsmästare att man försöker och... se till att den inte blir störd, och se till att, liksom bidra med saker, kasta in nånting i, så att den får växa ännu mera.

Låt oss nu titta på dessa framträdande drag för hur lärare talar om lek och lärande och hur diskursen om den allomfattande goda leken ser ut. Dessa förgivettagna karaktäristika är: lek och lärande hänger samman, barn lär varandra i leken och det lustfyllda lärandet.

Lek och lärande hänger samman

På samma gång som alla lärarna framhåller att lek och lärande hänger samman är relationer mellan lek och lärande för några lärare komplexa och inte alltid enkla att uppfatta. Ibland ser man tydligt, säger lärarna, hur ett lärande sker i leken och ibland försiggår det mer subtilt. Leken i lärandet kan också vara lättare eller svårare att upptäcka. Det finns ingen klar gräns mellan lek och

lärande, säger lärarna. Man vet inte heller alltid när barnen lär sig någonting, det är inte säkert att det sker just på samlingen eller vid de tillfällen som de vuxna har tänkt arbeta mer med lärande som vid temaaktiviteter, utan lärande kan ske när som helst. Lärandet, inspirerat av leken, ger nya insikter och fördjupad förståelse av verkligheten varvid barnets värld utvidgas mot nya horisonter, menar lärarna:

Jag tror all lek är lärande, leken sätter igång fantasin och i det lär man.

Det är väldigt svårt och skilja att det här är lek och det här är lärande. Jag kan känna att leken går till lärandet, samtidigt blir lärandet en lek också. Jag kan nog tycka att det går ihop lite grann där. Som när Pelle lekte med brandbilen, där lekte han men lärde sig förmodligen jättemycket.

Dom lär i alla leksituationer, dom flesta bitarna. Leker dom post, då är det bokstäver och räkning. Leker dom dagis eller mamma, pappa, barn då hör man hur killarna kommer och säger att de kommer från jobbet och ska bara hämta barnen på dagis medan mamman börjar med middagen.

Grunden i det lärarna säger är dock klar, det finns ett förgivettagande att *lek och lärande hör ihop, och att leken är en viktig grund i lärandet.*

Barn lär av varandra i leken

Det finns också ett förgivettagande hos våra lärare att barn lär varandra i leken. Lärarna talar också om att i leken lär barn tillsammans, barn kan lära kamraterna och vidga sina perspektiv. Barn kan i leken stimulera varandras intresse och driva saker vidare och framåt. Att låta barn ta initiativ, hitta egna metoder och frigöra deras kreativitet kan, enligt vissa av våra lärare, medverka till en utökad integrering av lek och lärande där barnen lär sig och varandra.

Det som är så fint, det är när man ser att nåt av barnen förmedlar nåt till nån annan, så barn lär ju varandra i leken. Nån som har varit med om en situation kan lära de andra, så att dom får en annan syn och nya insikter.

Det lustfyllda lärandet

En annan självklarhet är att lärandet ska vara lustfyllt och att leken uppfyller detta krav. Vi kan känna igen tanken från läroplanerna (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b). Många av lärarna talar om att en förutsättning för att lära är när något är lustfyllt. Det är också här leken kommer in. Leken är rolig och lustfylld och stödjer därför lärande. Det är samma sak för oss lärare, säger lärarna, att när något är intressant och roligt så är vi mer benägna att lära. Att ta barnen där de är, att ta fasta på det som barn är intresserade av och göra det till utgångspunkt för den pedagogiska verksamheten ger fina förutsättningar för barns lärande. Det gäller att låta barn lära sig genom att leka.

Man vet ju att barn lär sig genom leken. Så man försöker ju leka fram lärandet istället, på samlingen eller i skogen. Det ska vara roliga grejor att göra, då lär sig barnen mer. Man

ser ändå klarare på det man planerar när man försöker se leken och hur barnen tänker i den.

I vår grupp har vi sett hur mycket bättre det fungerar när vi använder leken för att befästa kunskaper hos barnen. Allt man gör nästan, kan bli roligare med hjälp av leken, att de får lära sig på ett lustfyllt sätt, och då tar de absolut in det på ett djupare plan, det visar sig när man pratar om det efteråt.

Lek är ju en förutsättning för att man ska kunna lära. När jag talar om för barnen att de lär sig genom att leka så säger jag också att de lär mig jättemycket, och det tycker dom är roligt.

Leken och växandet

”Den allomfattande goda leken” har enligt våra lärare många ingredienser av vilka vi har visat några karaktäristika som återkommer i lärarnas tal om lek och lärande. Det tycks på något sätt självklart för våra lärare att lek och lärande hör ihop, att leken ligger till grund för lärande, att barn lär av varandra i lek samt att leken är lustfylld. Den retorik som här växer fram är lekens nytta, leken som en grund för barns sociala och kommunikativa utveckling och lärande. Det finns inte någon lärare i vårt projekt som tvekar över detta. Det finns inte heller någon lärare som är tveksam till de olika goda sidor de tillskriver lek. Lärarna tycks också övertygade om att de ser, om inte de har gjort det före projektet, eller i alla situationer, så ser de ändå att barn lär sig i lek. Alla lärarna uttalar sig också på ett liknande sätt om leken, det är endast marginella skillnader i sätt att tala om lek. Vad kan det bero på att lärarna är så eniga om lekens allomfattande och goda kraft? Att det skulle bero på projektets karaktär är en förklaring, men den är knappast tillräcklig. Om vi jämför med en av Sutton-Smiths (1997) retoriker, *lek som utveckling* (progression), finner vi paralleller. Han menar att det finns en retorik i talandet om barns lek, som förutsätter att denna med automatik är kopplad till barns utveckling i form av stadier som barn genomgår. Detta resulterar också i att man ser barns lek som mer och mer komplex, precis som barns kognitiva förmåga:

Relationen mellan lek och lärande har kommit att bli så för givet tagen att det åberopas nästan varje gång en forskare finner en analogi mellan en lekprocess och andra utvecklingsprocesser. Retoriken om lekens progression är också mycket av en retorik om utvecklingsnivåer. (a.a., s. 36, vår översättning)

Våra lärare ger uttryck för att barn med stigande ålder och under vissa villkor förmår delta i och skapa alltmer social och komplex lek. Processen kan ses som en dubbel spiral, det är genom utvecklingen och i leken som leken får sin progression. Undantaget är de barn som inte har fått de rätta och goda betingelserna för att deras inneboende förmåga till en alltmer komplex lek, ska kunna utvecklas och komma till uttryck. Men som redan framhållits, den nytta leken antas föra med sig i barns utveckling och lärande är förgivettagen och

dominerande i lärarnas sätt att tala om och förhålla sig till lek. Vissa lärare tycker sig också *se* denna utveckling i barns lekar. Men som vår studie också visar är det ibland långt mellan retorik och praktik. Det är långt ifrån i alla situationer och av alla lärarna som retoriken om den goda leken kommer till uttryck i den pedagogiska verksamheten. Det är i stället främst barnen som väver samman lek och lärande.

Lek måste skyddas

En konsekvens av lekens goda och utvecklande kraft är att leken måste bevaras. Låt oss här stanna vid en intressant problematik som lärarna ofta återkommer till både i sitt förhållningssätt till lek och i sättet att tala om lek: Lärarna talar ofta om att barns lek måste skyddas. Om lärare intervenerar i barns lek riskerar de att förstöra leken och att den därmed dör ut. Så här säger en av lärarna:

Det är ju en balansgång... Man måste ju få låta barns lek vara i fred, så att de får möjlighet att leka ostört. Men samtidigt så i vissa situationer, så funkade det inte alls och då får man ju gå in och styra upp leken.

Att det är ett dilemma mellan att värna om leken och att delta i leken visar ovanstående, men vad denna lärare här pekar på är balansgången mellan barns egen lek och lärares intention att korrigera leken. I stark kontrast till denna idé arbetar några av lärarna, där en lärare drivs av ett starkt engagemang i leken och ofta tar en explicit lekroll, driver och skapar starka dramatiska berättande inslag. Detta sker dock utan att leken dör ut då läraren är närvarande. Men det som också sker är att barnen slutar leken då hon går.²⁶ Hur skall vi förstå detta? Å ena sidan tycks denna lärare lyckas med det som flera andra lärare inte tycker sig kunna behärska: att leken i stället för att förstöras av läraren tvärtom tycks utvecklas med hjälp av hennes engagemang. Å andra sidan slutar barnen att leka då hon går, vilket reser frågan hur kan lärares engagemang i barns lek ta en form som inte förstör, som utvecklar *och* som får barn att själva gå vidare i sin lek? En möjlig tolkning är att då läraren driver berättande i leken tycks barnen förknippa detta med henne som person. När hon inte är närvarande faller således leken. En annan möjlig tolkning är att denna starka dramatiserande och berättande lek kräver övning och lärares närvaro och aktiva deltagande. I den grupp som vi här refererar till såg vi endast denna lärare arbeta på detta sätt, vilket ger anledning att tänka sig att barnen bara var vana vid sporadiska inslag av berättande lek. Det skulle troligen kräva en annan diskurs i arbetslagen där idén om att barns lek måste skyddas också kompletteras med tanken att lärarna ser en pedagogisk mening med att djupt involvera sig i dramatiserande och

²⁶ Se Berättande samspel i kapitel 5.

berättande lek. Då är det inte för att korrigera som lärare deltar i barns samspel, utan för att stödja kreativitet, fantasi och barns kontroll oavsett om det gäller lek eller lärande.

KAPITEL 9

DISKUSSION

Avsikten med den här studien har varit att utmana och utforska relationer mellan lek och lärande och lärares och barns meningsskapande i dessa sammanhang. Vi har med stöd av kompetensutveckling sökt bidra till att lärare, i sin pedagogiska verksamhet med barn från ett till nio år, upptäcker och utmanar lek och lärande. Låt oss här börja med att diskutera lärarnas meningsskapande, eftersom det är lärarna som har uppdraget att stödja barns utveckling och lärande i den pedagogiska verksamheten. I ett didaktiskt perspektiv har läraren en essentiell betydelse i såväl barns lek som lärande. Läraren kan hjälpa barn att skapa förutsättningar för lek och lärande genom att tillhandahålla material och bidra med ramar (Bennett, Wood & Rogers, 1997) liksom med idéer och utmaningar som fungerar som stötta för vidare utveckling av leken och för barns tankar (Vygotsky, 1978, 1995). Eftersom leken varken är fri från makt, hierarkier eller positioneringar krävs en sensitiv lärare som kan hjälpa barn i deras lärande (Johanson, 1999, 2002). Då lärare deltar i barns lek uttrycker de samtidigt att lek är viktigt (Manning & Sharp, 1977).

Explorativa och berättande samspel – utmanar både lek och lärande

Vad är det då för samspel som lärarna medverkar till och vilka samspel tycks vara potentialer för att utmana såväl lek som lärande?

Vissa samspel som vi funnit i denna studie kan karaktäriseras som *explorativa*. Det betyder att lärarna skapar sammanhang eller miljöer som är öppna och inspirerande för barns undersökande, lek och lärande. Karaktäristiskt för dessa sammanhang eller aktiviteter är att de öppnar upp för barns kreativitet och fantasi samt ger barn kontroll och möjlighet att överskrida uppgiften eller sammanhanget. Samspelet tar ofta utgångspunkt i en helhet där lek- respektive lärandetema, aktivitet och miljö organiseras i samklang och ger stöd för barns eget meningsskapande. Ett exempel är skolbarnens återkommande besök i

skogsläntan.²⁷ Barnen bygger kojor, löser problem som uppstår i arbetet med deras konstruktioner, de använder autentiska redskap och undersöker naturen i praktik och teori. Helheten inbegriper miljö, material, uppgift och deltagarnas meningsskapande. Kontinuitet i tid och rum är viktigt. Ett annat exempel är leken med de färgstarka och varierade knapparna i syskongruppen.²⁸ Knapparna tycks inspirera barnen till oändliga kombinationer och utmaningar som involverar lek och problemlösning. Till skillnad från de återkommande besöken i skogsdungen, är samspelet kring knapparna avgränsat i tid och rum. Men båda exemplen visar att barnens intentioner är viktiga för lärare och bildar en bas för deras strategier, samtidigt som lärarna ger uttryck för en avsikt att stödja både lek och lärande. Såväl lek som lärande utgör *figur* för lärarna och det sker en växelverkan mellan dessa. Barns egna erfarenheter och sätt att erfara får stort utrymme. Samspelet tycks möjliggöra en dynamik mellan lek och lärande.

Andra samspel som framkommit i studien är de vi kallar *berättande*. Dessa samspel karaktäriseras av att lärare försöker skapa sammanhang där berättelser uppmuntras, utvidgas och ges olika uttryck. Det kan röra sig om meningsbärande världar, där skeenden och företeelser vävs samman, ger och ges innebörd. Här kan "världen avbildas" – ramarna kan vara både tydliga och inspirerande, som till exempel i läkarmottagningen²⁹, men barnen ges möjlighet att själva utveckla samspelet och driva lek och lärande, ofta i berättelsens form. I dessa samspel tycks fantasi, kreativitet och möjlighet att sätta mål och ha kontroll till stora delar drivas och delas av barn och lärare. I förgrunden för de vuxnas intentioner kan vi ana *både* lek och lärande. Sammanhanget runt berättelsen får en stark betydelse och innehållet i lek och lärande är både relaterat till "på låtsas" och till "hur det är i verkligheten".

I berättelserna tar ofta lärarna en medlekande roll (Johnson, Christie & Wardle, 2005). Vi kan jämföra med Carolee Howes och Ellen Smith (1995) som visar att barn knyter nära och starka relationer med lärare som leker med dem. Leken blir också mer komplex (Sylva, Bruner & Genova, 1976), och barns uppmärksamhet varar längre när lärare deltar (Hutt, 1989). När lärare intresserar sig för det barn gör ger de också uttryck för att barn gör något viktigt, vad än vi kallar detta. Läraren kan utgöra en förmedlande länk mellan barnet och omvärlden (Klein, 1989), möta barnet i interaktion och utmana dess tankevärld

²⁷ Se Skogsdungen, kapitel 5.

²⁸ Se kapitel 5.

²⁹ Se kapitel 5.

(Pramling, 1994). Som vi sett i exemplet med bondgården i syskongruppen³⁰ kan lärare i vår studie involveras i leksituationer och bidra till skapandet av lekfulla världar tillsammans med barnen. Läraren tar fasta på barnens lek med djur och tillsammans bygger de en lekvärld som binder samman lärarens och barnens livsvärldar till en dramatisk berättelse med såväl spänning och kontraster, som säkerhet och harmoni. Även här ges stort utrymme för barnens meningsskapande, men läraren ser till att berättandet blir sammanhållet och utvecklas just som en berättelse. Det tycks som om roll-lek rymmer en stor potential för berättande och för möten mellan lek och lärande. Inte minst betydelsefullt är att roll-lek även tycks kunna förmedla mellan barns och vuxnas livsvärldar (se även E. Johansson, 2003a, 2004). Vi kan jämföra med Johnson, Christie och Wardle (2005) som menar att vuxnas förhållningssätt till barns lek ofta uttrycks i olika roller, såsom: iakttagare, regissör, deltagare eller lekledare. Författarna framhåller att alla sätten att förhålla sig till barns lek måste finnas i en förskoleverksamhet. Vi menar dock att förutsättningar för ett fruktbart möte mellan lek och lärande kräver att läraren tar en aktiv samspelande position vilket kanske främst sker i kategorierna deltagare och lekledare och i de samspel som vi benämner explorativa och berättande. Vi skall återkomma till denna fråga.

En tredje form av samspel som framträder i empirin är de vi kallar *form-bundna samspel*. Då formen för ett samspel utgör figur för lärare blir ofta barns möjligheter till kontroll, upptäckter och överskridanden underordnade och i marginalen för lärares intentioner. Då kan barnens meningsskapande begränsas och ibland negligeras, oavsett om det gäller lek eller lärande. Det finns emellertid differenser i lärarnas förhållningssätt. Barnen kan till exempel ges "lär-uppgifter" som de skall lösa. Uppgifterna kan vara lekfulla till sin karaktär alternativt kan de vara upplagda så att de ger barn utrymme för lek. Men eftersom formen för spelet är i förgrunden för lärarna, begränsas möjligheterna till överskridanden och leken och lärandets erfarenhetsdimensioner tycks ha små möjligheter att komma till uttryck.

I en del fall kan lekens lustfyllda form reduceras av lärares ambition att lära barn. Figur och meningsskapande kan skilja sig mellan lärare och barn och då tar ofta lärares intentioner överhanden. Ett exempel på det är samlingen i småbarnsgruppen där läraren använder dockan Alfons som redskap för att få barn att tala om kroppsdelar.³¹ Trots att läraren försöker bädda in spelet i en

³⁰ Se kapitel 5.

³¹ Se kapitel 5.

lekfull ram, tar benämningarna överhanden för lärarens agerande och barnens meningsskapande tycks inte finnas på lärarens agenda. Det som skulle kunna bli till ett lekfullt och berättande samspel blir i stället en dekontextualiserad och formbunden aktivitet, där kroppsdelar ska benämnas utan referens vare sig till barns erfarenheter eller livsvärld (Johansson, 2003a).

Men i andra situationer kan barnens intentioner ibland bidra till en förändring och deras lekfulla överskridanden tycks då bli synliga för lärare. Lärarna riktar sig då mot barnens meningsskapande. Barnen skapar murbräckor i lekens och lärandets former och lärare kan då följa med i och stödja barnens meningsskapande. Inslag av överskridanden, fantasi och kreativitet kan då komma till uttryck och kontroll och positioner kan tillfälligt erövrats av eller ges till barnen. Meningsskapande kan sammanfalla mellan barn och lärare. En temporär dynamik mellan lek och lärande tycks då komma till stånd, som är mer eller mindre varaktig.

Men relationer mellan lek och lärande handlar även om det innehåll som behandlas, och studien visar att då lärare arbetar med "ämnen" som figur (som exempelvis matematik, läsning, naturvetenskap) finns en större tendens att de erfarenheter som har att göra med fantasi och kreativitet inte synliggörs eller rent av omintetgörs. Då lärare tvärtom arbetar mer tematiskt, mer i helheter och ofta med både lek och lärande som figur tycks lärare också friare från ambitionen eller plikten att lära barn ett specifikt "ämnesinnehåll". Flera av de samspel, där lärandets objekt för lärarna är matematik eller språk, visar att trots att uppgiften bäddas in i en för lärare lekfull kontext, tycks uppgiften i barns perspektiv ofta instrumentell. De utför något de är ålagda av lärarna.³² Vi menar att då en interaktion mellan lek och lärande verkligen skulle kunna bidra till något nytt i undervisning, tycks innehållet i det lärare förväntar sig att barn skall lära ändå begränsa det som visar sig för lärarna. Inte sällan tycks det medföra att lärarnas intentioner underordnas "ämnet". Men detta säger oss också något om kontexten som lärare befinner sig i och där förväntningar på uppdraget, men också traditioner, gör något med lärares strävanden, trots att lärare har en stark känsla för att lek och lärande kan berika vartannat. Låt oss återkomma också till detta.

³² Se kapitel 7.

Barns tillvaro – lekande och lärande personer

Barn utstrålar med hela sin varelse att de är lekande lärande personer som tar varje tillfälle i akt för att föra in det lekfulla och lustfulla i olika samspel och aktiviteter (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Även om vissa barn har förmåga att reflektera över och verbalisera sin tillvaro som lekande och lärande personer, och att de inte skiljer lek från lärande, visar barnen också att då de talar om lek är det just lekens möjlighet att ge dem kontroll, möjlighet att få välja och inta aktiva positioner som de poängterar. I kontrast till lekens frihet förknippar barnen däremot ofta lärande med motsatsen – de pekar på sin brist på kontroll, på en upplevelse av tvång och av allvar. Men i den här studien har vi också sett att i barns samspel med lärare är *barnen ofta bryggan mellan lärande och lek*. Barnen utmanar, provocerar, skojar med lärare och varandra oavsett om spelet är inbäddade i lek eller i lärande. Det är barnen som driver lekens dimensioner i alla situationer, både där de ges utrymme för detta och ibland i opposition till lärares intentioner. Dessvärre har vi också sett att barns lekfullhet inte sällan negligeras eller förblir osynlig för lärare, kanske på grund av att denna lekfullhet inte tycks passa in i det som är centrum för lärares intentioner.

Låt oss stanna vid barns lekfullhet och humor. Frode Søbstad (1995) beskriver i boken *Humor i pedagogisk arbeid* olika teoretiska perspektiv på humor, men visar också hur leende och skratt finns med som ett centralt fenomen. Han säger att barn alltid är på jakt efter något roligt och att humor alltid haft sin plats i förskolan. Han lyfter också fram hur detta gestaltas i den norska ”rammeplanen” för förskolan (a.a., s. 17).

Glede og humor er også viktige kjennetegn ved barnas tillværelse i barnehagen. Her er det gjerne barna selv som tar initiativet og styrer disse virksomhetene... Humor har også en viktig plass i barnas liv... Humorens plass i barnehagen kan begrunnes på mange måter. Men i likhet med leken må også humorens viktigste grunnleggelse ligge i dens egenverdi. Humor er en væremåte, en livsform som er et mål i seg selv. Ikke minst i det humoristiske spillet med andre er det lett å erkjenne dette. (NOU 1992:17, s. 36, citerad i Søbstad, 1995)

Lust för lärande är ju en formulering som förekommit flitigt i svensk skola (Skolverket, 2003), och lusten finns i humorn. Barns humor, enligt Søbstad (a.a.), handlar framför allt om lek med språk eller motsägelser, något som vi känner igen från observationerna i vårt projekt. Vi har många exempel på hur barnen vänder på ord, rimmar, skojar med lärarna, utmanar konventioner och prövar absurditeter. Søbstad hänvisar till McGhee som menar att i humor behandlas ett tankeobjekt ”som om” det var något annat. ”Som om” är ju just en av de centrala dimensionerna i barns lek. För att värdesätta humor menar

Søbstad att det måste finnas en förståelse som gör att barn kan tolka och se motsägelser eller innebörder i språket. Vi ser ju också i våra resultat att då barn involverar sina lärare i sina projekt, är det ofta de äldre förskolebarnen som för in språklig lek i samspelet med sina lärare. Den pedagogiska utmaningen för lärare blir då att se, möta och involveras i barns lekfulla språkande.

Eleni Loizou (2004) har i en studie undersökt hur miljön (läroplan, lärare, fysiskt rum, material etc.) i förskolan har betydelse för barns upplevelser av humor och för deras lärande och utveckling. Klein (i Loizou, a.a.) skriver att humor ”stödjer kreativt tänkande eftersom kreativt tänkande är grundat på motsägelser” (inkongruens). Vidare menar hon att humor också tillåter barn att verifiera ny kunskap. Loizou (a.a.) säger att när barns tankeförmåga utvecklas så uppskattar de motsägelser, och ju mer de uppskattar motsägelser, desto mer utvecklar de sitt tänkande, sin problemlösningsförmåga och sin kreativitet. Hon menar att lek är huvudaktiviteten i småbarnsgrupper och att det är svårt att där skilja mellan lek och arbete i förhållningssättet till små barn. Barn är involverade i lek, vare sig de äter, byter blöjor, diskar, plockar undan leksaker, målar, läser en bok, klättrar på lådor och liknande. Lekfullhet är nyckeln till atmosfären som skapar rymd (Loizou, 2004). Detta kan jämföras med Baes (2004) begrepp ”romslige mønster” för öppna dialoger i förskolan. Det reser frågan: Hur kan man som lärare använda sig av detta öppna förhållningssätt till barns agerande genom hela skolan? En utmaning för lärare kan vara att se barns humor och absurditeter som viktiga aspekter i lek och lärande och där humor är tätt sammankopplad med kreativitet, fantasi och barns kontroll.

Eftersom barn är involverade i händelser av olika anledningar, ter sig också humor på flera olika sätt, menar Loizou (a.a.), vilket gör den svår att definiera. De två kategorier som framträdde i hennes data var: a) motsägelsefull humor, handlingar som var utanför det vanliga, b) berättigande (empowering) humor, handlingar som var relaterade till eget berättigande genom att överträda regler och gränser. Loizou (a.a., s. 25) säger:

Ett viktigt resultat från denna studie, vilket också får stöd i litteraturen, är att en flexibel, individualiserad och barncentrerad miljö gynnar små barns utveckling. Barnen fick fritt undersöka sina omgivningar på vilket sätt de ville och att skapa humoristiska situationer var ett sätt de använde sig av. (vår översättning)

En annan tydlig dimension som Loizou (2004) pekar på är flexibiliteten i dagsschemat och barns möjligheter att undersöka och hitta egna mönster. För att iscensätta humorsituationer krävs med andra ord både individualisering och flexibilitet. Barn måste helt enkelt känna en tillit i att de ”får” utmana lärare och ta egna initiativ – detta är sofistikerade budskap som barn fångar upp i vardagen

(se Alvestad, 2001). Torgeir Alvestad (2001) visar hur barn genomskådar underliggande budskap och rättar sig efter de koder som de avläser, vilket blir tydligt i barnens sätt att resonera om vad de får vara med att bestämma och vad lärarna bestämmer.

Samspel mellan lek och lärande – hinder och möjligheter

Trots att förskolan gör sig namnet att vara mer lekvänlig än skola, antyder den här studien att leken trots allt inte har den framskjutna position i samspel mellan barn och lärare som ofta tas för given. Det ska framhållas att de olika samspelsmönster som vi funnit i den här studien finns i alla grupperna, men vårt intryck är att det vanligaste är formbundna samspel. Detta antyder att i den pedagogiska praktiken är lek och lärande skilda åt snarare än att de utgör en helhet som lärarna talar om i intervjuerna. Vidare kan vi konstatera att lärande primärt är i fokus och att leken underordnas. Samtidigt finns det också sekvenser i vårt datamaterial som visar att lärarna skapar fruktbara möten mellan lek och lärande. Hur kan detta komma sig?

Innan vi för diskussionen ett steg vidare är det naturligtvis relevant att fråga sig om vår studie ger en rättvisande bild av verksamheten. Kan det vara så att vår studie inte riktigt ger det djup så att de dimensioner av lek och lärande som vi eftersöker inte har kommit fram i våra data. Har vi valt relevanta situationer för våra observationer? Vi har redan framhållit att en mer ingående undersökning av varje grupp skulle möjliggöra att andra dimensioner av lek och lärande skulle kunna komma till uttryck. Samtidigt vill vi framhålla att vår studie ger en bredd som visar på hur lärare i olika sammanhang kan se på och förhåller sig till relationer mellan lek och lärande. Det som varit vår utgångspunkt är att vi vid våra observationstillfällen har studerat det som sker mellan lärare och barn och som har med lek och lärande att göra. Datamaterialet består av totalt ca 60 timmar videoobservationer, samt av intervjuer och spontana samtal med lärarna vilket torde ge en god grund och en bredd för att kunna säga något om relationer mellan lek och lärande. Av vårt insamlade material består majoriteten av observationerna av formbundna samspel där erfarenheter som kreativitet, fantasi och barns meningsskapande tycks ha begränsad möjlighet att komma till uttryck. Detta trots att vi har arbetat med kompetensutveckling kring lek och lärande i syfte att stödja lärares arbete. Det ger anledning att befara att i verksamheter utan ett specifikt fokus på lek och lärande, kanske i än högre grad än våra lärare, bedriver en formbunden

verksamhet, snarare än en verksamhet som starkt driver fantasi och kreativitet. Vi kan jämföra med Susan Kontos (1999) som har genomfört flera studier med fokus på hur mycket tid som lärare deltar i barns lek indirekt eller direkt. Om vi ser tillbaka i ett 30-årigt perspektiv är lärare nu mer involverade, men fortfarande är det mest för att stödja barns lek. Kontos studie visade att lärare deltog i ca 12 procent av roll-leken. Det ger också anledning att reflektera över vilken form av kompetensutveckling som skulle krävas för att utmana lärares förhållningssätt till lek och lärande så att en förändring inte bara kommer till uttryck i samtal utan också i den pedagogiska praktiken. Vi vill framhålla att utvecklingsprojekt och förändring kräver tid, och att bilden troligen skulle vara en annan om kompetensutvecklingen hade varit möjlig att sträcka ut över en längre tid och ha systematiserats i högre grad än som varit möjligt inom detta projekt.

Integrera lek och lärande – är det möjligt?

När man har för avsikt att låta lek och lärande samspela och utgöra en helhet kan det vara intressant att påminna sig att det grekiska ordet för lek och utbildning [paiheia] är det samma, endast en accent på olika ställen gör att orden betyder lek respektive utbildning. Johan Huizinga (2004) talar om leken som en existensform och människan som en lekande varelse. Vi menar att barn är i lek och i lärande. Då vi relaterar till vår studie och till barns livsvärld ser vi lekande lärande barn som med sin levda kropp tar världen i besittning utan att de tycks reflektera över huruvida något är lek och något annat är lärande. Hur kan då lärare ta fasta på de relationer mellan lek och lärande som barn uttrycker? Vad krävs för att den pedagogik som genomsyrar pedagogiska program med hög kvalitet skall vara möjlig att använda också i en mer målorienterad praktik (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2006)? Låt oss här stanna vid denna fråga.

Figur och grund för lärares intentioner, diskurser och praktiker

Vi har sett att lärare förhåller sig olika i relation till vad som utgör fokus för dem avseende det innehåll de vill lära barn någonting om och i relation till om det är lek eller lärande som är centrum eller periferi för lärarnas intentioner. När formbundet lärande och "ämne" utgör figur tenderar de samspel som lärare skapar att vara bundna till uppgiften, till dess form och genomförande. När lek och lärande, samt barns meningsskapande blir till figur för lärares intentioner tycks även erfarenheter som kreativitet, fantasi och kontroll ges möjlighet att komma till uttryck. Vi har också sett att de sammanhang och strukturer som de

olika arbetslagen verkar inom på olika sätt kan medverka till de relationer mellan lek och lärande som visar sig för lärarna. Villkoren för de grupper vi har studerat är olika och de exempel vi har av explorativa eller berättande samspel utspelar sig ofta, dock inte alltid, i smågrupper av barn eller med enskilda barn. Vi kan konstatera att det är ett subtilt dilemma för lärare att reflektera över hur lekfullhet kan komma till uttryck i en samling med 14 småbarn eller 20 äldre förskolebarn. I sådana situationer där alla barnen är samlade gäller det för läraren att hålla ett tempo för att genomföra en aktivitet (Rubinstein-Reich, 1993). Utmaningen för lärare är att reflektera över vilken gestalt som kreativitet, fantasi och barns kontroll kan ges i dessa situationer. Viktigt i detta sammanhang tycks vara utmaningar som knyter till det kollektiva samtidigt som det är essentiellt att lärarens roll är tydlig, ledande och inspirerande. Centralt är att knyta an till barns meningsskapande och livsvärld (Johansson, 1999, 2003b; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Ett sådant exempel i vår studie är en fartfylld sångsamling med småbarn där läraren driver samlingen med explicita, spänningsfyllda och snabba inslag i olika kreativa former och där lärarna lyckas knyta an till barns kroppslighet, lekfullhet, meningsskapande och livsvärld. Man sjunger, dansar, leker med ord, allt i ett högt och växlande tempo. Glädjen och engagemanget är inte att ta miste på i denna samling.

Skoldiskurser

De diskurser som kringgärdar verksamheternas struktur och organisation har betydelse för de samspel som skapas och hur lek och lärande ges möjlighet att interagera. I de kontexter där lärande utgör den dominerande diskursen, inte bara för lärare utan för föräldrar och samhälle, som till exempel i förskoleklassen och föräldrakooperativet, är det lätt att föreställa sig att dessa förväntningar kan bidra till att befästa samspel som prioriterar formbundet lärande. Förväntningarna på verksamhetens innehåll och utförande pekar mot en förebild av traditionell skolbildning där ämnen snarare än teman blir till innehåll och form. I den mån kreativitet, fantasi och barns kontroll uttrycks här, är det mer som sporadiska inslag och drivs i första hand av barnen, inte lärarna. Många gånger är det också i kontrast till lärarnas instruktioner som barnen driver lekfullhet, kontraster och absurditeter.

Detta är dock inte alltid fallet. Vi ser också att i den integrerade skol- och fritidsverksamheten tycks *inte* den omgivande diskursen, som ju torde vara skola (se Haug, 1996), få lika stark genomslagkraft. Tvärt emot de förgivettagna förväntningarna, ges formbundna aktiviteter inte alls stor betydelse av lärarna. Här tycks lärarna i stället ha brutit de omgivande förgivettagandena och tillsammans skapat en annan diskurs där lek och kreativitet till stora delar utgör

figur. Kanske är det fritidshemmet, såväl dess lärare som dess organisation och omgivande diskurs, som har bidragit till denna murbräcka. Traditionen i fritidshemmets verksamhet är baserad på lek och sociala samspel (Haglund, 2004; Hansen, 1999). Samtidigt är alla lärarna eniga om att leken är central och de har tillsammans verkat för att sättet att tala om lek blir till mer än en diskurs, leken tar sig och får konkreta uttryck och stor plats i vardagen. Men det skulle inte vara möjligt om inte även läraren i skolan som upplever sig ansvarig för lärandet, också framhåller och försvarar lekens betydelse för verksamheten. Det som är viktigt i denna verksamhet är just de starkt kreativa inslagen, där fantasi, meningsskapande och kontroll innehas av både lärare och barn, samtidigt som innehållet knyter an till och är riktat mot lärandemål (Utbildningsdepartementet, 1998b).

Utvecklingsdiskurs – lekens utvecklande kraft

Vidare kan vi se att utvecklingsdiskurser (Sutton-Smith, 1997) har en stark ställning för våra lärare. Såväl intervjuer som observationer visar att alla våra lärare tror på och talar om lekens utvecklande kraft och de tar förgivet att utveckling och lärande sker i leken. Flera lärare tycker sig också se att barn lär i och av leken, att lek har en inbyggd progression som tar sig uttryck i barns alltmer förfinade lekkompetens. Barnen utvecklas, menar lärarna, från att leka sida vid sida i enklare solitär lek till skickliga lekare som har förmåga att ingå i allt mer komplexa sociala lekar. Vi kan också lägga märke till att barngruppens sammansättning i kombination med utvecklingsdiskursen tycks ha betydelse för de relationer mellan lek och lärande som utgör figur och grund för våra lärare. Å ena sidan ser vi i en av småbarnsgrupperna att lärare förväntar sig att barn, om de ges rätta förutsättningar, är på väg att utveckla social lek. Å andra sidan ser vi i den månetniska gruppen en diskurs där lärare menar att dessa barn inte kan leka med varandra, eftersom de i sin bakgrund har saknat de möjligheter som krävs för dem att utveckla social lek. I båda grupperna betonar lärarna att barnen saknar språket vilket i den månetniska gruppen blir till ett problem, medan det i småbarnsgruppen blir till något som lärarna förväntar sig att barn kommer att utveckla. I det ena fallet finner vi en stödjande lärarroll (småbarnsgruppen) som i lek och lärande bygger förutsättningar runt barnet, i det andra fallet ser vi en mer kompensatorisk lärarroll (månetniska gruppen) som är mer styrande och korrigerande. Vi kan reflektera över vilka antaganden om barns lärande som kan ligga bakom den uppgift där barn i den månetniska gruppen ska sortera kottar³³

³³ Se kapitel 7.

och där aktiviteten tycks mer lämpad för betydligt yngre barn än barnen i denna grupp. Om man tänker på den forskning som idag visar på att barn lär sig språk i kommunikation och samspel med andra och att de omväxlande använder sig av de språk de kan och som har en funktion för dem (Cromdahl & Evaldsson, 2004), ter sig aktiviteten med kottarna snarare begränsande än utvecklande. Vi ser en tendens i vår studie att lärare i samspel med barn med en annan språklig bakgrund än svenska, och även i småbarnsgrupperna, inte sällan benämner enstaka ord och dekontextualiserar lärande i syfte att barn skall lära sig språk. Samspelet tycks främst handla om att benämna världen i form av enskilda föremål eller begrepp, i stället för att lärare ingår i utforskande eller berättande interaktioner med små barn. Utvecklingsdiskursen tycks här verka begränsande och ibland ge en dekontextualiserande infallsvinkel, snarare än att skapa utmaningar för lek och lärande. Johanssons studie (2003a) antyder att lärare dels arbetar med språk som instrument (öva språket), alternativt med språk som kommunikation (samtal i vardagen). Johansson visar även att lärare företrädesvis kommunicerar med barn som redan har ett utvecklat språk och där barn med annan etnisk bakgrund än svensk ibland faller till föga (a.a.). Vi vill dock poängtera att vi också ser exempel på motsatsen, där lärare ingår i utmanande dialoger med barn, utan att barnet har ett utvecklat språk.

Lek och lärande – relationer och positioner

Vad krävs då av läraren för att lek och lärande ska kunna mötas i en målrelaterad verksamhet? Som vi kan se av den här undersökningen är dilemmat komplext.

För det första krävs diskurser såväl i det omgivande samhället, som i förskole- eller skolkulturen och bland lärare, där verksamheten i förskola och skola förutsätts uppmuntra en väv av överskridanden mellan lek och lärande och även ser dessa som betydelsefulla dimensioner i människors livslånga lärande. Steg på vägen mot en sådan diskurs har tagits i formuleringar av måldokumentet (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b). I förskolans läroplan och i läroplaner för de yngre åldrarna i skolan framhålls relationer mellan lek och lärande och att lärare skall verka för pedagogik som skapar möten och integrerar dessa. Men vi ser också att denna idé är långtifrån förankrad bland verksamma lärare och troligen inte heller bland majoriteten av föräldrar eller ens i samhället i stort. Till exempel har vi sett en starkt befast föreställning hos våra lärare att lek inte får störas. De tycks mena att lek riskerar att förstöras snarare än att de ser möjligheter att lärare kan tillföra aspekter till barns lek. Vi vill framhålla att det är essentiellt att inte lärare invaderar eller annekterar barns lek. Ett sådant förhållningssätt vore en kränkning mot barns

värld snarare än en pedagogisk handling. Men det vi ser i denna studie är att barns lekfullhet ofta begränsas och ignoreras. Vi menar att då lek förvisas endast till barns egen värld riskerar viktiga dimensioner i barns erfarenheter och lärande att gå förlorade. I lärandet krävs ett möte med barns livsvärldar (E. Johansson, 2003a, 2004), i det som upptar barn och det krävs även att detta möte sker på barns villkor. En utmaning för lärare är då att reflektera över hur och på vad sätt hon eller han kan gå in i barns lek och göra det med respekt och sensitivitet.

För det andra handlar relationer mellan lek och lärande om figur och grund för lärares intentioner. Här pekar vår studie på att lek och lärande kräver en likvärdig position i lärares meningsskapande och/eller att lek och lärande tillåts att omväxlande utgöra figur och grund i den pedagogiska verksamheten, utan att den ena dominerar den andra. Kanske man kan få hjälp med att tänka kring interaktion mellan lek och lärande av Johnson, Cristie och Wardle (2005). De menar att vad som är lek eller lärande kan endast definieras med utgångspunkt från barnets perspektiv. En aktivitet eller situation kan för ett barn vara lek och för ett annat barn kan samma situation handla om lärande. Det som visar sig som en lek ena dagen kan den andra dagen handla om lärande. Författarna menar vidare att man i förskolan bör tala om ”educational play”, även om det kan låta motsägelsefullt. I denna form av aktivitet genereras det bästa från lärandet tillsammans med leken. På så sätt blir leken läroplansgenererande och läroplanen blir lekgenererande, dvs. de teman och det innehåll som lärare introducerar eller ger barn erfarenheter av, avspeglar sig i leken – samtidigt som den lyhörde läraren tar fasta på teman från barns lek att arbeta omkring. Man kan då tala om en interaktion mellan lek och lärande eller, som vi hellre skulle uttrycka det, att lärare tar sitt ansvar för de strävande- eller uppnåendemål som finns i läroplanerna samtidigt som barns erfarenhetsvärld och meningsskapande ges utrymme. Barn behöver på olika sätt känna sig utmanade och motiverade att söka vidare, att lösa problem, få reda på något, undersöka och vilja kommunicera om sina erfarenheter. Att se, möta och involvera sig i barns lekfullhet är då lärares ansvar, i stället för att som vi ofta funnit i vår studie låta barns lekfullhet förbli osynliggjord eller finnas i marginalen.

Fantasi och kreativitet i en målstyrd praktik

Det är varken fruktbart eller nödvändigt vare sig för forskare eller verksamma lärare, att antingen betrakta lek och lärande som en helhet eller att se dem som dikotoma. I stället vill vi erbjuda en annan lösning: För att inte hamna i en

dikotomisering (ett antingen-eller-tänkande) mellan lek och lärande kan det i stället vara konstruktivt att föra tanken mot de erfarenheter som vi här särskilt har studerat och som vi menar är gemensamma för lek och lärande. Fantasi, kreativitet och barns meningsskapande och kontroll är centrala aspekter i lek och lärande och i den pedagogik som framtonar i detta projekt. En fruktbar väg för utbildning och pedagogisk verksamhet skulle därför kunna vara att analysera hur dessa aspekter kan genomsyra hela den pedagogiska verksamheten. Vad betyder fantasi och kreativitet i de olika innehåll som lärare har att arbeta med? Hur kan barns kontroll och meningsskapande gynnas och komma till uttryck i förskolans och skolans vardag? Hur kan överskridanden bortom här och nu utmanas i lärandets olika objekt? Vilka sammanhang kan understödja explorativa och berättande samspel och då mer formbundna aktiviteter kan tyckas nödvändiga, hur kan dessa samtidigt rymma utmaningar och barns överskridanden? Vi kan se att diskurser och traditioner då det gäller lek och lärande verkar och återverkar, skapas och återskapas av lärare, föräldrar, barn och samhälle. Vi har också sett att barnen mer eller mindre temporärt kan förändra diskursen, få dimensioner av ”som om” att visa sig för lärare och få samspelet att ta en annan riktning. Men för att denna förändring ska få en varaktig verkan krävs att också lärare i sina intentioner kan följa med i och samspele med barnen i deras meningsskapande. Det krävs en fysisk och psykisk förflyttning, och ett närmande till barns horisonter (se Johansson, 2003b, 2007). Utmaningen för lärare blir då att reflektera över hur fantasi, kreativitet, överskridanden och barns kontroll kan komma till uttryck i verksamheten oavsett vilka pedagogiska situationer eller vilket innehåll vi talar om.

Barns meningsskapande

Ett av våra grundantaganden för den här studien är att barns liv utgör en helhet, en värld där tidigare erfarenheter är förbundna med nuvarande, och samtidigt är relaterade till en framtid. Barn (och lärare) erfar världen kroppsligt, med kroppen bebor vi världen och vi förstår också andra kroppsligt. Men det är en levd kropp där det psykiska inte kan skiljas från det fysiska (Merleau-Ponty, 1962). Vi menar att lek och lärande som kroppsliga fenomen inte kan skiljas från barns livsvärldar och barns meningsskapande, och heller inte är något som barn skiljer mellan eller medvetet förhåller sig till. Barn och vuxna är situerade i världen, i leken och lärandet, på samma gång som världen, leken och lärandet är situerade i dem (a.a.). Men vi har också sett att ett dualistiskt synsätt skapar en tudelning av lek och lärande. Det är lätt att föreställa sig att en sådan diskurs också når barns världar.

Vi har återkommande pekat på att meningsskapande är en central aspekt i, och ett villkor för lek och lärande. Studien pekar också mot att i explorativa och berättande samspel förhåller sig lärare öppna för barns meningsskapande och försöker ge utrymme för detta i sitt målrelaterade arbete. Lärares avsikt tycks då vara att ge utrymme för gemensam mening och att ge möjlighet för barn att överskrida och utmana de innebörder som är givna. Vi har pekat på att barn driver lekfullhet, att barn för in humor och skapar brott i formbundna aktiviteter och ifrågasätter vuxenvärlden. Detta handlar om barns existens, där de är i lek och lärande. Vi menar också att mötet med barns livsvärldar och med barns meningsskapande är en förutsättning för att erfarenheter som kreativitet, fantasi och utrymme för barns kontroll ska komma till stånd.

Kreativitet och fantasi

Låt oss här uppehålla oss vid kreativitetsbegreppet och se hur Anna Craft (2002) beskriver detta i en läroplanskontext. Hon menar att kreativitet i förskolan började med att man kopplade detta till en barncentrerad och upptäcktsbaserad pedagogik samt till skapande. Det antogs att det var tanken om individens frihet som skapade kreativitet. Leken skapade ett ”naturligt” sätt att ta sig in i andra läroplansmål, som till exempel att lära sig läsa och skriva. Crafts ståndpunkt är dock att barn endast kan förstå det de redan har förstått. Det blir på så sätt en tautologi, att tro att barn kan upptäcka förståelse genom att fritt undersöka omvärlden. Exempelvis områden som matematik, naturvetenskap och kulturellt kunnande kan inte, enligt Craft, spontant upptäckas av barn genom att de agerar med olika objekt. Däremot förespråkar hon en flexibel läroplan som lämnar innehållet öppet för den enskilda läraren att förhålla sig till, företrädesvis genom att integrera eller arbeta projektorienterat, vilket kan jämföras med temaarbete (se Doverborg & Pramling, 1988). Ett annat argument mot ”upptäckande lärande” är tiden, det vill säga tiden tillåter inte barn att göra sina egna upptäckter omkring allt som de behöver lära sig. Den tredje kritiken, enligt Craft (2002), är sammanblandningen av barns behov och barns önskan. I alla läroplaner, inklusive den svenska, lyfts barns behov fram som en grund. I en barncentrerad verksamhet tas ofta barns intresse som kriterium för barns behov. Exempelvis vill små barn gärna leka med vatten, vilket då förklaras med att barnet har ett behov av detta. Men som Craft framhåller, barns behov är inte nödvändigtvis liktydigt med deras önskningar.

Ett argument som ger stöd för ett barncentrerande perspektiv, enligt Craft (2002) är att det sociala samspelet alltid är en del av miljön, ett samspel mellan barn och mellan barn och vuxna. Vidare kan man också tänka sig att

förutsättningen för barn att agera självständigt i förskolan och undersöka omvärlden, är att de har en klar förståelse för vad det betyder att följa regler och vad grunden är från vilken barn kan urskilja sig och bli självständiga.

Craft (a.a.) menar att det finns en romantisk syn på kreativitet och lek, genom att man i förskolan ofta ser detta som liktydigt. Hon säger:

...det finns ett problem med kunskapsrollen. För att ett barn ska upptäcka möjligheter, eller använda sig av fantasi i något sammanhang, måste detta kanske ske med hjälp av kunskap, för utan kunskap kan barnet inte logiskt överskrida det förgivettagna. (s. 30, vår översättning)

Sven-Eric Liedman (2001) säger att man ibland betraktar fantasin som ett hot mot kunskapen, men i själva verket menar han att den är dess förutsättning och bundsförvant. Han refererar till Jean Starobinski som karaktäriserar fantasin som ”en förmåga till distans som gör att vi kan skapa oss en bild av avlägsna ting och distansera oss från det närvarande” (a.a., s. 29). Fantasin har på så sätt en dubbel funktion, genom att den föregriper och förutsäger det som skall hända och vägleder handlingen, samtidigt som den är en nödvändig följeslagare till verkligheten. Men fantasin kan också bidra till att det närvarande försvinner bort och ger plats för fiktion, lek och drömmar. Enligt Craft (2002) är kreativitet en förmåga att finna sina stigar, livsvitt. Detta betyder att barn måste fostras till att bli kreativa genom att de uppmuntras att hitta alternativa möjligheter i många olika sammanhang, vare sig det handlar om lek, relationer, kollektiva samlingar eller arbetandet med matematik. ”Möjlighetstänkande” är det begrepp Craft landar i när hon sammanfattar kreativitet, och vilket hon ser som grunden för kunnande inom olika domäner. Lek utgör naturligtvis en trygg möjlighet för barn att pröva att föreställa sig och testa idéer, något som är fundamentalt i kreativitet.

Lärandeobjekt och kreativitet

Just det som här mejslats ut som möjlighetstänkande och kreativitet har varit centralt i utvecklingspedagogiska studier (Pramling, 1988, 1994), även om inte just dessa begrepp använts. Men själva essensen har just varit att ge barn utrymme att tänka och föreställa sig, kommunicera om sina idéer och göra dessa synliga för barnen själva. Detta handlar ju om att göra det osynliga synligt, det vill säga ge barn förutsättningar för att skapa förståelse (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Förutsättningarna för detta finns i lärarens agerande och organiserande. Läraren måste känna till läroplanens innehållsdimensioner och kunna föreställa sig vilka lärandeobjekt, det vill säga vilka förmågor och vilket kunnande, som barn kan tänkas utveckla i relation till det innehåll man

arbetar med. Lärandeobjekten finns därmed i lärarens medvetenhet som tar sig uttryck både i den fysiska och i den psykiska miljön i form av vilka möjligheter läraren skapar för barns lärande. Detta kan handla om vad man upplever tillsammans, vad man tillsammans kommunicerar om, hur miljön och leksaker talar till barn, samt vilka möjligheter barns samspel och samlärande ges.

Lärarens delaktighet i barns förståelse för sin omvärld

Om vi nu vänder blicken mot utvecklingspedagogikens teoretiska dimension som utgjort en ram för utvecklingsdelen av projektet, vad ser vi då om vi relaterar dessa till våra resultat? Vi kommer här inte att diskutera alla dimensionerna eftersom vissa mer specifikt har med barns lärande att göra än den pedagogiska verksamheten. Och som vi tidigare nämnt har vi inte data för att uttala oss om vad barnen faktiskt lärt sig.

I teman som ”explorativa samspel” (A) och ”berättande samspel” (B) kan vi se hur Heinz Werners (1973) ortogenetiska princip finns inbäddad genom att lärarna ofta introducerar ett innehåll som en *helhet*, det vill säga vitt och övergripande (till exempel ”Jag tänkte att vi skulle jobba med knappar”), för att sedan i samspel med barnen fokusera *specifika frågor* (hitta likadana knappar eller räkna hur många). Huruvida denna uppgift har bidragit till att barnen utvecklat en ny förståelse vet vi inget om utifrån våra data, men eventuellt kan man se barnens nyvunna intresse och ovilja att sluta att använda knapparna som ett uttryck för en ny medvetandenivå. När det gäller tema ”formbundna samspel” (C), så utspelar sig oftast de mer lärbundna aktiviteterna på den differentierade och specifika nivån, medan de mer lekbundna aktiviteterna utspelar sig på den nivå barn kan ge uttryck för.

Dimensionen *barns perspektiv* tar sig också olika uttryck i de olika teman. I tema A och B ger läraren utrymme för barns eget meningsskapande och initiativ. Barnen blir delaktiga i det de lär sig om. I tema C försöker däremot läraren att göra sig till tolk för barn. Men detta betyder oftast att lärare försöker göra läraaktiviteter lekfulla utifrån sitt perspektiv snarare än barnens, det vill säga vad lärare tror är bäst för barn. Då vi i studien granskar vad det är barn ger uttryck för i sin relation med sina lärare, så ser vi att barn i stor utsträckning väljer andra barn framför sina lärare, när de själv kan välja. Samtidigt visar barnen att de vill bli sedda och att de vill veta att lärarna finns till hands i olika situationer. De inbjuder lärarna till sin värld, men de vuxna går inte alltid in i denna. Detta kan

säkert både ha att göra med den faktiska situationen, men också med lärarens uppgift att ha kontroll och ansvar för verksamheten. Kanske kan tanken om jämbördighet och mötet med barns världar upplevas som ett hot mot denna kontroll.

När det gäller *lärandets objekt* i form av förmågor eller förståelse är detta inbäddat i tema A och B genom att *lärandets akt* där utgjorts av reflektioner och kommunikation omkring ett visst innehåll till vilket både lärare och barn bidrar. I tema C ser vi mer av på förhand definierade faktakunskaper som utgör figur i de uppgifter som barn ställs inför. Kommunikationen utgörs inte heller av reflektioner, utan är mer av fråga-svar-karaktär. Begrepp som metakommunikation och metakognitiva dialoger är centrala i utvecklingspedagogiken (Pramling, 1987; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Vi har inte funnit många exempel på att lärarna arbetar metakognitivt, dvs. får barn att fundera över sitt eget lärande. Däremot finns den metakommunikativa aspekten rikligt företrädd i situationer där lek och lärande integreras – där lärarna ger barn utrymme att överskrida här-och-nu-situationen. Intressant är att barn själva förhåller sig metakognitivt, metakognition tillhör lekens karaktäristika (Bateson, 1972), men vi har också sett att barn i stället kan hindras från att utveckla metakommunikativa dialoger om denna dimension negligeras av lärare då den drivs av barn.

När det gäller dimensionen *variation* finns det i tema A och B ett helt annat utrymme för barn att införa variation. Också läraren är mera beredd att släppa in variation, även om ingen av grupperna arbetat systematiskt med variation som en innehållsdimension (se Pramling, 1988, 1994; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). I tema C kan variationen ibland ses som det avvikande, som är fel. I en sekvens till exempel har en barngrupp varit ute i skogen och studerat ett träd som de sedan förväntas rita när de kommer hem. Ett barn säger då att han vill att Nalle Puh skall sitta i hans träd. Läraren svarar då: ”Men du kan väl först rita det trädet vi såg och sedan ett med Nalle Puh i.”

Ytterligare en teoretisk dimension i utvecklingspedagogiken är att lek och lärande är sammanvävda fenomen i barns världar och bör därför vävas samman och befrukta varandra i den pedagogiska praktiken. Just denna dimension har detta projekt handlat om. Här visar det sig också i våra resultat att i tema A och B möts lek och lärande, genom att de karaktäristiska drag som mejslats ut från både forskning om lek och om lärande finns med, som exempelvis alternerande mellan fantasi och verklighet, kreativitet, innovationer och överskridande, möjlighetstänkande samt förhållningssättet ”som om”. I tema C däremot

förefaller det mer som om det är lärarnas traditionella syn på lek som barns värld, och lärande som lärarstyrt, som gestaltas.

Möta barns livsvärldar

Förskolan har sedan lång tid tillbaka positionerat sig själv som barncentrerad i motsats till skolans mer lärarledda pedagogik. Men vad betydde barncentrering när begreppet lanserades och vad betyder det idag, mot bakgrund av de teoretiska perspektiv som är rådande inom förskolan och yngre åldrar i skolan? David Wood, Linnet McMahan och Yvonne Cranstoun (1980, s. 206) säger:

Att vara barncentrerad kräver mer än att vänta på barns mognad eller vänta på barns initiativ. Vuxna måste visa att de är tillgängliga för mer än rutinaktiviteter, utan att de är beredda att prata, leka och hjälpa till. (vår översättning)

Att vara barncentrerad på det sätt som författarna ovan uttrycker, och som vi sympatiserar med, kräver en annan lärarroll än den traditionella där läraren planerar och arrangerar lärsituationer och sedan släpper barn fria i leken, det vill säga distanserar sig själva från barnens värld. I stället krävs intersubjektivitet, möten med barns livsvärldar (Merleau-Ponty, 1962). Detta ställer krav på lärare att närvara mentalt och kroppsligen i det barn gör och uttrycker. Det ställer krav på att inte skapa dualism, utan bygga vidare på den förbundenhet mellan lek och lärande som tycks förgivettagen i barns världar.

Vill man påverka barn, vilket våra läroplaner föreskriver (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b), krävs att vi som lärare lever nära barn i en ändlös kommunikation och interaktion. Man kan se tema A och B som exempel på situationer där barn och lärare har ett delat fokuserat tänkande (shared sustainable thinking) eller delad erfarenhet, kring ett lärandeobjekt eller ett fenomen, medan tema C tycks sakna detta. En kvalitetsaspekt som visat sig vara avgörande för barns lärande, vilket framkommer i en stor longitudinell engelsk studie där man studerar olika pedagogiska miljöer och barns lärande. Barn som deltagit i en pedagogisk verksamhet, där barn och vuxna ömsesidigt tagit initiativ och delat ett innehållsligt fokus, klarar sig sedan bättre än sina jämnåriga i skolan (Siraj-Blatchford et al., 2002).

Om barn nu väljer andra barn framför lärare, kan detta säkert lätt uppfattas av lärare som att det är bra att barn är sysselsatta, inte minst mot bakgrund av att ett mål i tidigt lärande är att barn skall bli självständiga. Men lärarens roll blir ju än mer viktig för att nyttja det som sker i vardagen för att ge barn förutsättningar att lära sig och utveckla förmågor och färdigheter.

Understödja erfarenheter som fantasi och kreativitet

I den studie som här redovisats har vi valt att inte definiera lek eller lärande. I stället har vi velat studera och problematisera vissa erfarenheter som enligt nyare forskning är delar av såväl lek som lärande. Detta betyder inte att vi säger att lek och lärande skall eller kan föras samman som ett begrepp eller ett fenomen. Men det vi säger är att i en pedagogik där lek och lärande ska mötas krävs det ett visst förhållningssätt och sätt att tänka om sitt uppdrag. En fruktbar väg för att undvika att dikotomisera mellan lek och lärande kan för lärare då vara att analysera hur den pedagogiska verksamheten kan understödja kreativitet, fantasi och barns meningsskapande och kontroll samtidigt som läraren tar fasta på och stakar ut riktningen mot de mål som verksamheten har att förvalta. Det handlar om en målorienterad pedagogik som utmanar:

- läraren att möta barns livsvärld och meningsskapande och som samtidigt är riktad mot lärandeobjekt och mål för verksamheten.
- lärare att reflektera över hur man med respekt för barns lekfullhet kan skapa explorativa och berättande samspel, samt
- hur erfarenheter som fantasi, kreativitet och barns kontroll och meningsskapande kan komma till uttryck i alla sammanhang i den pedagogiska verksamheten.

Att leken är viktig är alla våra lärare överens om, men den här studien visar att retoriken om den goda leken inte är tillräcklig för att utmana lek och lärande. För att arbeta målorienterat och integrera lek och lärande krävs att läraren är både kunnig om innehållet (lärandets objekt) och lyhörd för barns livsvärldar.

REFERENSER

- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M., & Pramling Samuelsson, I. (1999). A comparison of the national preschool curricula in Norway and Sweden. *Early Childhood Research and Practice*, 1(2). <http://www.ecrp.uiuc.edu/v1n2/index.html>
- Alvestad, T. (2001). *Hvis jeg fikk bestemme... En video om barns innflytelse på eget liv*. Oslo: Pedagogisk Forum. www.pedagogiskforum.no
- Aronsson, K. (1998). *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Høgskolen i Oslo: Avdeling for lærerutdanning. (HiO-rapport nr 25.) www.hio.no
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. London: Intertext Books.
- Bengtsson, J. (1987). *Sammanflätningar*. Göteborg: Daidalos.
- Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teacher's thinking and classroom practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Broady, D. (1992). Bildningstraditioner och läroplaner. I *Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén*. SOU 1992:94 (s. 347-370). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Brownlee, J., & Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood programs, *Early Years* (26)1, 17-29.
- Case, R. (1996). *Some thoughts about cognitive development*. Paper presenterat vid Computers and Cognitive Development. Invitational Symposium conducted at University of California, Berkeley, November.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Rethinking childhood*. New York: Peter Lang.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology*. Cambridge, MA: Belknap Press.

- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. New Jersey: Ablex.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. California: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. (2003). *We are friends right? Inside kid's culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education: A lifewide foundation*. London: Continuum.
- Cromdahl, J., & Evaldsson, A.-C. (2004). *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber.
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., & Olsson, L.-E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket* (3 uppl.). Stockholm: Liber.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development: Infancy through adolescence*. New York: W. W. Norton & Company.
- Damon, W. (1990). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth*. New York: The Free Press.
- Damon, W. (1997). *The social world of the child*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Dau, E. (1999). *Child's play. Revisiting play in early childhood settings*. Sydney: MacLennan + Petty.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Doverborg, E., & Anstett, S. (2003). Barn ritar och berättar – Dokumentationens pedagogiska möjligheter. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Förskolan – barns första skola!* (s. 83-104). Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E., & Emanuelsson, G. (Red.). (2006). *Små barns matematik*. Göteborg: Göteborgs universitet, NCM.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (1988). *Temaarbete. Lärarens metodik och barns förståelse*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter. Att arbeta med att utveckla barns förståelse för sin omvärld*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (1999). *Förskolebarn i matematikens värld*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2000a). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer* (2 rev. uppl.). Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2000b). Apple cutting and creativity as a mathematical beginning. *Kindergarten Education: Theory, Research and Practice*, 4(2), 87-103.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2004). Varför skall barn inte märka att de lär sig matematik? *Nämnanen*, 31(3), 2-5.
- Elkind, D. (1988a). The resistance to developmentally appropriate education practice with young children: The real issue. I C. Wanger (Red.), *Public school early childhood programmes*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elkind, D. (1988b). Early childhood education on its own terms. I S. L. Kagan & E. Ziegler (Red.), *Early schooling: The national debate* (s. 98-115). New Haven, CT: Yale University Press.
- Elkind, D. (2003). Thanks for the memory: The lasting value of true play. *Young Children*, 58(3), 46-51.
- Emanuelsson, G., & Doverborg, E. (Red.). (2006). *Matematik i förskolan* (Nämnanen TEMA). Göteborg: Göteborgs universitet, NCM.
- Enderberg, U. (2001). *Den måleriska läroplanen? En studie om hur Lpfö 98 med målstyrning som styrmedel har påverkat förskolans pedagogiska verksamhet*. C-uppsats. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- English Oxford Dictionary* (1992). Oxford: Oxford University Press.
- Eriksen Hagtvét, B. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Fein, G. G. (1981). Pretend play: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Fröbel, F. (1995[1863]). *Människans fostran* (Redigerad av Jan-Erik Johansson). Lund: Studentlitteratur.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenders betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Frønes, I. (1995). *Among peers. On the meaning of peers in the process of socialization*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Germeten, S. (2002). *Grenser for undervisning? Frihet og kontroll i 6-åringenes klasserom*. Stockholm: HLS Förlag.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande - att bli en skrivande och läsande person* (Göteborg Studies in Educational Sciences 227). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan* (Göteborg Studies in Educational Sciences 224). Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hakkarainen, P. (1998). Play and expansive learning in day care. I P. Hakkarainen & A. Saar (Red.), *Play and culture*. Tallinn: Proceedings of the Tallin University of Social and Educational Sciences. Acta A10 (ERIC Clearinghouse version).
- Hakkarainen, P. (2004). Narrative learning in the fifth dimension. Proceedings of the third Nordic Conference on Activity Theory. *Outlines*, 6(1).
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2002). Making sense with curriculum. I Niinistö, K. et al. (Red.), *Developing teacher education in Estonia* (s. 171-184). Turku.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektivet som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.
- Hangaard Rasmussen, T. (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof Maurice Merleau-Ponty*. Köpenhamn: Semi-forlaget.
- Hangaard Rasmussen, T. (2002). Legens poetik – dannelse og erfaring i børns leg. I I. Pramling Samuelsson (Red.), *Lek och lärande. Konferensrapport från Nätverk för Barnomsorgsforskning, Göteborg, 15-16 november 2002* (s. 7-26). IPD-rapport nr 2002:04. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hannula, M. M. (2005). *Spontaneous focusing on numerosity in the development of early mathematical skills*. Turku: Turun yliopisto.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds (1986-1990) and the subsequent reform*. Stockholm: HLS Förlag.
- Haug, P. (1996). *Barnehage på skule. Evaluering av kjernetilbod og skulefritidsordning for 6-åringar*. Trondheim: Norsk Senter for Barneforskning.
- Huizinga, J. (2004). *Den lekande människan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling - barns livsvärldar*. Lund. Studentlitteratur.
- Howes, C., & Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behaviour, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Hutt, S. J. (1989). *Play, exploration, and learning: A natural history of the pre-school*. London: Routledge.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Johansson, E. (2001). Morality in children's worlds – Rationality of thought or values emanating from relations? *Studies in Philosophy and Education*, 20(4), 345-358.
- Johansson, E. (2002). Morality in preschool interaction: Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care*, 172(2), 203-221.
- Johansson, E. (2003a). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Johansson, E. (2003b). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 46-61. <http://www.ped.gu.se/biorn/barnperspektiv/>
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool – Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 1(36), 9-26.
- Johansson, E. (2005). Children's Integrity – A marginalised right? *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 109–124.

- Johansson, E., (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 251). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E., & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan. Värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och dess lärare*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (Red.). (2003). *Förskolan – Barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson E., & Pramling Samuelsson I. (2006). Play and learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 1(176), 47-65.
- Johansson, M. (2004). *Barns syn på lek och lärande i skolans praktik*. 10-poängs uppsats i Pedagogik med inriktning mot förskola och fritidsverksamhet. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. New York: Pearson Educational.
- Katz, L., & Chard, S. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood: Ablex.
- Klein, P. (1989). *Formiddlet learning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 363-382.
- Kärrby, G. (1986). *22.000 minuter i förskolan*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter*. Rapport från Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.
- Liedman, S.-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonnier.
- Lillemyr, O. F. (1995). *Leik på alvor. Teorier om førskolebarn og leik*. Spydeberg: Tano.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschool*. Acta Universitatis Uppsaliensis. (Uppsala studies in education 62.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Loizou, E. (2004). Humorous bodies and humorous minds: Humour within the social context of an infant child care setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 15-28.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek - en arena för kulturellt och socialt meningsskapande* (Karlstad University studies, 2002:28). Karlstads universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur*. Otta: Cappelen Akademisk Forlag.
- Manning, K., & Sharp, A. (1977). *Structuring play in the early years at school*. London: Ward Lock Educational.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Morris, P. (Red.). (2002). *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning* (Göteborg Studies in Educational Sciences 181). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F., Tsui, A. et al. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mauritzson, U., & Säljö, R. (2003). Ja vill va Simba å du ä Nala - Barns kommunikation och koordination av perspektiv i lek. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Förskolan - barns första skola* (s. 259-196). Lund: Studentlitteratur.
- Mellgren, E. (Under tryckning). *Kalendern i förskolan – en multimodal möjlighet*. Pedagogisk Forskning i Sverige.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. New York: Routledge.
- Mårdsjö, A.-C. (2005). *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning* (Göteborg Studies in Educational Sciences 225). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Neuman, D. (1987). *The origin of arithmetic skills: A phenomenographic approach* (Göteborg Studies in Educational Sciences 62). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.

- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning* (Acta Wexionensia). Växjö: Växjö University Press.
- Olfman, S. (2003). *All work and no play: How educational reforms are harming our preschoolers*. Westport, CDT: Praeger.
- Piaget, J. (1962) [Org. 1951]. *Play, dreams and imagination in childhood*. New York: W. N. Norton.
- Piaget, J. (1973). *Språk och tanke hos barnet*. Lund: Gleerup bokförlag.
- Piaget, J. (1976) [Org. 1929]. *The child's conception of the world*. New Jersey: Littlefield Adams.
- Piaget, J. (1980). *To understand is to invent*. New York: Penguin.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1987). *Vad är metakognition?* Göteborgs Universitet. Institutionen för pedagogik.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I., Davidsson, B., Fors, B., & Johansson, E. (1995). *Förskolebarn och livsfrågor. Ett didaktiskt försök med blivande förskollärare*. Rapport nr 10 från Institutionen för metodik i lärarutbildningen. Göteborgs universitet.
- Pramling, I., Klerfelt, A., & Williams Granel, P. (1995). *Först var det roligt, sen blev det tråkigt och sen vande man sig. Barns möte med skolans värld*. Rapport nr 9. Göteborgs universitet: Institutionen för metodik i lärarutbildningen.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2008). Identifying and solving problems: Making sense of basic mathematics through storytelling in the preschool class. *International Journal of Childhood Education*, 40(1), 65-75.
- Pramling Samuelsson, I. (2004). How do children tell us about their childhood? *Early Childhood Research & Practice (ECRP)* <http://ecrp.uiuc.edu/v6n1/index.html>

- Pramling Samuelsson, I. (2005). Can play and learning be integrated in a goal-orientated preschool? *Early Childhood Practice: The Journal for Multi-Professional Partnerships*, 7(1), 5-22. www.earlychildhoodpractice.net
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – I en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund. Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 70-84.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2008). Play and learning in Swedish early childhood education. I I. Pramling Samuelsson & M. Fleer (Red.), *Play and Learning in Early Childhood settings: International perspectives*. New York: Springer.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five preschool curricula – Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11-30.
- Regeringens proposition (2004:05/11). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. www.regeringen.se/utbildning
- Roos, C. (2003). *Skriftspråkande döva barn*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rubinstein-Reich, L. (1993). *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandberg, A. (2002). *Vuxnas lekvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandberg, A., & Pramling Samuelsson, I. (2003). Preschool teacher's play experience – Then and now. *Early Childhood Research & Practice*. <http://ecrp.uiuc.edu/v5n1/index.html>
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Schweinhart, L., & Weikart, D. (1980). *Young children grow up: The effects of the Perry Preschool programs on youth through age 15*. Ypsilanta, MI: The High/Scope Press.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective of pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2),169-194. <http://www.trialgel.co.uk/ciec/>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttoch, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. University of Oxford: Department of Educational Studies.
- Skolverket. (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Skolverkets rapport nr 201. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2003). *Lust att lära - med fokus på matematik. Nationella kvalitetsgranskningar 2002-2003*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005). *Kvalitet i förskolan. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, D. (2005a). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld* (2 rev. uppl., övers. Per Larsson.) Hässelby: Runa.
- Sommer, D. (2005b). *Barndomspsykologiska facetter*. Stockholm: Liber.
- SOU (1997:108). *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Fritzes.
- SOU (2004:97). *Att lyfta matematiken - intresse, lärande och kompetens*. Stockholm: Fritzes.
- Stern, D. (2004). *The present moment - in psychotherapy and every day life*. New York: Norton.
- Strander, K. (1997). *Jag är glad att jag gick på dagis! Fyrtio ungdomar ser tillbaka på sin uppväxt*. Stockholm: HLS Förlag.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B., & Kelly-Byrne, D. (1984). The idealization of play. I P. K. Smith. (Red.), *Play in animals and humans* (s. 305-321). Oxford: Basil Blackwell.

- Sylva, K., Bruner, J., & Genova, P. (1976). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. I J. Bruner, O. Jolly & K. Sylva. (Red.), *Play - Its role in development and evolution*. Oxford: Pelican Books.
- Sylva, K., Roy, C., & Painter, M. (1980). *Child watching at playgroup and nursery School*. London: Graut McIntyre.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Søbstad, F. (1995). *Humor i pedagogisk arbeid*. Oslo: Tano.
- Thorpe, K. et al. (2003/4). *Preparing for school: Report of the Queensland preparing for school trials*. School of Early Childhood, QUT, Australia.
- Tizard, B. (1979). Language at home and at school. I C.B. Cazden (Red.), *Language and Early Childhood Education*. Washington DC. National Association for Education of Young Children.
- Tizard, B. et al. (1988). *Young children at school in the inner city*. Hove: Earlbaum.
- Tolshinsky-Landsman, L., & Levin, J. (1985). Writing in pre-schoolers: An age-related analysis. *Applied Psycholinguistics*, 6, 319-339.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet* (Malmö Studies in Educational Sciences, No. 10). Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- United Nations High Commissioner for Human Rights, UNCRC. (1989). *Convention on the rights of the child*. United Nations Human Rights Website: <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm>
- Utbildningsdepartementet. (1998a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 – anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998b). *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Vaihinger, H. (2001). *The philosophy of "as if": A system of the theoretical, practical and religious fictions of mankind* (6 rev. uppl., C.K. Ogden, Trans.). London: Routledge. (Original work published 1924).

- Wenestam, C.-G., & Wass, H. (1986). *Qualitative differences in thinking about death: A cross-cultural exploration of American, Greek and Swedish adolescents*. Paper presenterat vid The 8th International Congress of Cross-Cultural Pedagogy, Istanbul, Turkiet, 6-10 juli.
- Werner, H. (1973). *Comparative psychology of mental development*. New York: International University Press.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 163). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Fritzes.
- Wood, D., McMahon, L., & Cranstoun, Y. (1980). *Working with under fives*. London: Grant McIntyre.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Diadalos.
- Ärlemalm-Hagsér, E., & Pramling Samuelsson, I. (under bedömning). Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan.
- Ödman, P.-J. (1992). Interpreting the past. *Qualitative Studies in Education*, 5(2), 167-184.

Intervjufrågor: första tillfället

1. Om du tänker på lek och lärande i förskola/skola skolbarnomsorg – vad är specifikt/ centralt för din verksamhet?
2. Hur förhåller sig dessa (lek lärande) till varandra? Vad förenar/skiljer dem? Vad är centralt för barns lärande? Vilken funktion fyller leken? (Är något av begreppen mer betydelsefullt än det andra? På vad sätt?)
3. Hur ser du på din roll att stödja barns lärande/lek? Vad är viktigt? Vilka hinder/möjligheter finns?
4. Vad innebär lärande i lek och lek i lärande? Vilka lärandeprocesser tycker du kan finnas i lek? Hur ser det lekfulla lärandet ut? Kan du ge något konkret exempel på hur lek och lärande har integrerats/ skulle kunna integreras/ inte kan integreras i din egen verksamhet? Vilka problem/möjligheter ser du i detta?
5. Målstyrning och det pedagogiska uppdraget: Hur tycker du att du kan arbeta med målstyrda lärandet i förhållande till leken? (Problem/möjligheter) På vilket sätt kommer lek och lärande till uttryck i verksamhetens olika innehåll: t.ex. matematik/läs/skriv/värden? Ge konkreta exempel.
6. Vad tror du detta projekt kommer att bidra till för din egen del?

Intervjufrågor: andra tillfället

1. Berätta hur du ser på projektet nu när det är slut. Något du upptäckt om dig själv. Något du blivit förvånad över.
2. Berätta om det du arbetat med och hur du tycker att det har gått.
3. Hur ser du på lek respektive lärande idag?
4. Kan du själv se hur ditt tänkande om lek och lärande har förändrats?
5. Har du/ni förändrat något i er verksamhet?

Intervjufrågor till barn

1. Kan du berätta för mig vad du tänker på när jag säger lek, vad är det? Berätta om något du leker.
2. Vad tänker du på när jag säger lärande, vad är det? Berätta om något du lärt dig.
3. Är det någon skillnad på att leka och lära? Hur då? Kan du berätta mer?
4. Kan du berätta för mig om du har lärt dig något när du har lekt?
5. Kan du leka när du lär dig?
6. Kan du lära andra barn när du leker? Hur går du då?
7. Har andra barn lärt dig något när ni lekt?
8. Varför leker du?