



Linköpings universitet

Institutionen för kultur och kommunikation (IKK)
Centrum för Miljö- och utomhuspedagogik (CMU)

Boel Jonsson

Plats för lärande genom lek
En studie av lärares uppfattningar om sin praktik i
förskola och förskoleklass


Bred Magisterutbildning i miljö- och utomhuspedagogik

Magisterarbete 10 poäng

LIU-ESI-MOE-D--06/004--SE

Handledare:
Sven-Olov Eskilsson

Institution
IKK

	Avdelning, Institution Division, Department Institutionen för kultur och kommunikation 581 83 LINKÖPING	Datum Date 2007-05-29
---	---	------------------------------------

Språk Language Svenska/Swedish _____	Rapporttyp Report category D-uppsats Magisteruppsats <input checked="" type="checkbox"/>	ISBN	
		ISRN LIU-ESI-MOE-D--06/004--SE	
		Serietitel och serienummer Title of series, numbering	ISSN _____
URL för elektronisk version			

Titel Plats för lärande genom lek. En studie av lärares uppfattningar om sin praktik i förskola och förskoleklass. Title: Room for play through learning, preschool teacher's conception of their practice.
Författare Author Boel Jonsson

Sammanfattning Denna fenomenografiska studie är tredelad och speglar sju lärares uppfattningar om lek, lärande och plats i förskola och förskoleklass. Metoden är kvalitativ, och syftet är att visa hur lärare uppfattar kopplingar mellan lek - lärande - plats i praktikkontexten. Informationen samlades in via intervjuer och verksamhetsbesök. Resultaten av undersökningen visar att det finns plats för lek och lärande i växelverkan mellan inomhus- och utomhusmiljön i förskola och förskoleklass. De flesta lärare pekar på en naturlig och självklar koppling mellan lek och lärande i sina språkliga beskrivningar, medan kopplingen till platser inte är lika tydlig vid en jämförelse. Det finns behov av att ett ökat forskningsintresse riktas mot den fysiska miljön i förskola och skola, där platsens betydelse för <i>lärande genom lek</i> lyfts fram och fördjupas. Studien visar att aktiva lekande lärare, som vågar öppna upp verksamheten i tid och rum, delar in barnen i mindre grupper, hittar nya pedagogiska lösningar. Uppsatsen pekar på gröna miljöers betydelse för att utveckla lek och lärande. Det måste finnas plats för både lugna och vildare rörelselekar i förskola och f-klass. Om den pedagogiska verksamheten skall utvecklas enligt läroplanens intentioner, behöver den fysiska miljön tas tillvara utifrån ett helhetsperspektiv på lek och lärande.
Abstract

Nyckelord Utomhuspedagogik, lek, lärande, plats Keyword Outdoor education, play, learning, place

Sammanfattning

Denna fenomenografiska studie är tredelad och speglar sju lärares uppfattningar om lek, lärande och plats i förskola och förskoleklass. Metoden är kvalitativ, och syftet är att visa hur lärare uppfattar kopplingar mellan lek - lärande - plats i praktikkontexten. Informationen samlades in via intervjuer och verksamhetsbesök. Resultaten av undersökningen visar att det finns plats för lek och lärande, i växelverkan mellan inomhus- och utomhusmiljön i förskola och förskoleklass. De flesta lärare pekar på en naturlig och självklar koppling mellan lek och lärande i sina språkliga beskrivningar, medan kopplingen till platser inte är lika tydlig vid en jämförelse. Det finns behov av att ett ökat forskningsintresse riktas mot den fysiska miljön i förskola och skola, där platsens betydelse för *lärande genom lek* lyfts fram och fördjupas.

Studien visar att aktiva lekande lärare, som vågar öppna upp verksamheten i tid och rum, delar in barnen i mindre grupper, hittar nya pedagogiska lösningar. Uppsatsen pekar på gröna miljöers betydelse för att utveckla lek och lärande. Det måste finnas plats för både lugna och vildare rörelselekar i förskola och f-klass. Om den pedagogiska verksamheten skall utvecklas enligt läroplanens intentioner, behöver den fysiska miljön tas tillvara utifrån ett helhetsperspektiv på lek och lärande.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

KAPITEL 1. UTGÅNGSPUNKTER	7
1.1 INLEDNING	7
1.2 BAKGRUND	8
1.2.1 Vart är förskolan på väg?	8
1.2.2 Vilken vägledning ger styrdokumentet?	11
1.3 SYFTE OCH ÖVERGRIPANDE FRÅGOR	16
KAPITEL 2. TEORETISK PLATTFORM	17
2.1 LEK	17
2.1.1 Lekbegreppet	17
2.1.2 En flerdimensionell bild av lek	18
2.1.3. Lek, kropp och rörelse	22
2.2 LÄRANDE	24
2.2.1 Lärandebegreppet	24
2.2.2 Kunskapstraditioner	25
2.2.3 Lärande i aktivitet	26
2.2.4 Ett sociokulturellt perspektiv i lärande	27
2.2.5 Amerikansk pragmatism och reformpedagogik	29
2.2.6 Lärande i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv	31
2.3 PLATS	33
2.3.1 Platsbegreppet	33
2.3.2 Plats i tid och rum	33
2.3.3 Skolträdgårdsverksamhet och gårdsomvandling	35
2.3.4 Barnperspektiv i planeringssammanhang ”grönplaner”	37
KAPITEL 3. UNDERSÖKNINGEN	39
3.1 METOD	39
3.1.1 Val av metod	39
3.1.2 Studiens avgränsningar	40
3.1.3 Urval	40
3.1.4 Genomförande	41
3.1.5 Metoddiskussion	41
3.1.6 Etiska aspekter	44
3.2 RESULTATREDOVISNING	45
3.2.1 Resultatbeskrivning och resultatanalys	45
3.2.2 Beskrivning av förskolegårdar	45

3.3 RESULTAT AV INTERVJUERNA	48
3.3.1 Platsens betydelse för lek	48
3.3.2 Lärande i och genom lek	50
3.3.3 Rörelse genom lek	51
3.3.4 Barns tid för lek	53
3.3.5 Fantasins betydelse för lek	54
3.3.6 Lärares förhållningssätt till barns lek	55
KAPITEL 4. DISKUSSION	57
4.1 RESULTATDISKUSSION	57
4.1.1 Vad betyder platsen för barns lek och lärande	57
4.1.2 Lek och lärande - två sidor av den pedagogiska praktiken	58
4.2 KONKLUSION	61
4.2.1 Barns behov av gröna uppväxtmiljöer	61
4.2.2 Lärares förhållningssätt till lek, lärande och plats	63
4.3 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	64
5. REFERENSLISTA	65
5.1 TRYCKTA REFERENSER	65
5.2 ELEKTRONISKA REFERENSER	72
BILAGA 1-3	

KAPITEL 1. UTGÅNGSPUNKTER

1.1 Inledning

I utbildningssystemet bör vi i allt högre grad tillvarata förskolans lustfyllda, lekfulla syn på lärande för att främja kreativitet, nyfikenhet och viljan att lära sig något nytt. Det råder ett stort behov av platser för lek och lärande och rörelseintensiva miljöer, som flexibelt och mångsidigt kan utformas utifrån det enskilda barnet och barngruppens olika behov och förutsättningar. Under barns första levnadsår fungerar kroppsrörelser enligt Ingegerd Eriksson (2005) som ett viktigt kommunikationsmedel med omvärlden. Det talade språket blir så småningom givetvis det viktigaste kommunikationsmedlet, men kroppsspråket kommer dock alltid att ha en stor betydelse för vår förmåga att kommunicera, samspela och uppfatta varandra. Lekens olika former t.ex. roll- konstruktions- och rörelselekar erbjuder många möjligheter till att lära med hela kroppen.

I denna studie kommer jag att beskriva lärares uppfattningar om möjliga kopplingar mellan *lek, lärande och platser* samt på vad sätt dessa uppfattningar har för betydelse i praktiken. Studien handlar således inte om hur något är, utan hur lärare uppfattar och erfar platser för lek och lärande i praktiken. Ett grundläggande antagande är att *lärande genom lek* (jfr Johansson och Pramling Samuelsson, 2006) i växelverkan mellan inomhus- och utomhusmiljöer utvecklar barns tänkande, kreativitet, språk och samarbetsförmåga. Detta förutsätter en fokusering på det pedagogiska innehållet i förskolan genom ett reflekterande arbetssätt utifrån ett kausalt tänkande: orsak och verkan i ett helhetsperspektiv (jfr Pramling Samuelsson, 2002).

Lekens betydelse för lärandet har varit ett av de avgörande motiven för integrering av förskola, förskoleklass och skola (Skolverket, 2004). Lekens alla former är av betydelse för barns utveckling och lärande (Skolverket, 2006). Den nya barnsynen - den goda barndomen, med ett aktivt, nyfiket och självständigt barn i centrum - innebär att leken blir en form av lärande. Leken är det forum som de yngre barnen använder sig av för att erövra omvärlden. Alltsedan början av 2000-talet har det romantiska barndomsidealet fått träda i bakgrunden inför detta moderna pedagogiska ideal (Johansson, 2003 och Lindgren, 2006).

Barns lekhandlingar överför föreställningar och värderingar som finns i det fysiska, kulturella och sociala sammanhang, där de befinner sig (Löfdahl, 2004). Leken ger lärare och

barn många möjligheter att i vardagen arbeta med värdegrunden - en förutsättning för att kunna komma överens, kompromissa och följa överenskomna regler som både är lekens och värdegrundens tre viktigaste grundförutsättningar (Skolverket, 2004).

Det nuvarande utbildningssystemet är alltför ensidigt inriktad mot texten och innebär att upplevelser utifrån sinnligt grundade intryck och erfarenheter har minskat i lärprocessen. Utomhuspedagogiken möjliggör i detta sammanhang en interaktion mellan huvud - hjärta - hand, som t.ex. utvecklar språkliga och matematiska begrepp utifrån förstahandserfarenheter i autentiska situationer (Dahlgren och Szczepanski, 1997, 2004).

Utomhuspedagogiken fokuserar platsens betydelse för upplevelse och lärande i landskap (Bilaga 1). Den fysiska miljön och framförallt utomhusmiljöns betydelse för lärande och lek har varit en blind fläck för Skolverket (jfr Skolverkets skriftserie Forskning i fokus). Den fysiska miljön inomhus och utomhus bör erbjuda stora ytor för lek och rörelse (Björklid, 2005). Patrik Grahns forskningsgrupp (1997, 2003) visar att barn som vistas mycket på stora förskolegårdar, i en variationsrik och naturpräglad utomhusmiljö har bättre koncentrationsförmåga, mer utvecklad lek och motorik, samt är friskare än barn som vistas mycket inomhus. Förskolegårdens storlek och tillgång till naturmark är således avgörande för denna utveckling.

1.2 Bakgrund

1.2.1 Vart är förskolan på väg?

Lekens betydelse för barns lärande har löpt som en röd tråd genom min yrkesutövning som förskollärare alltsedan början av 1970-talet och har under åren fördjupats ytterligare. Under hela 90-talet har utomhusmiljön stått i fokus för mitt arbete med förskolebarn. Jag har som förskollärare erfarenhet av daghem, deltidsförskola och fritidshem och arbetar idag i en 3-5 års avdelning på en förskola i Linköpings kommun. Sedan 2000-talet har min uppmärksamhet alltmer riktats mot den fysiska miljön, vilket fokuserar lek och lärande i ett helhetsperspektiv. Detta förutsätter en varierad fysisk miljö med stora ytor, såväl inomhus som utomhus, för fysisk aktivitet och rörelse (Danielsson, 2001 et al.).

I förskolan utgör lek och lekfullhet en betydelsefull dimension i allt lärande. Trots detta samspel mellan fysisk miljö och lärande ger en litteratursökning kring denna forskning få träffar, påtalar Björklid (2005). Därför behöver man ytterligare belysa barns lärande i relation

till platsen - den fysiska miljön. Vid en motsvarande litteratursökning avseende lek och fysisk miljö är förhållandet i det närmaste detsamma.

Anette Sandberg (2002) visar i sin doktorsavhandling att särskilt platser i naturen har betydelse både i barndomen och i vuxenlivet och att barndom och samhälle utgör en viktig grund för hur vuxna uppfattar lek. Hennes studie är baserad på en retrospektiv metod, där vuxna beskriver sina erfarenheter från barndomen och består av fyra delstudier: *Förskollärostudien*, *Playmemstudien*, *Platsidentitetsstudien* och *Studien om vuxna personer med funktionshinder*.

Förskollärostudien visar att lärares barnsyn påverkas av deras egen lek under barndomen. Erfarenheter från naturen och skogen är värdefulla från barndom till vuxen ålder. Förskollärarna poängterade starkt den naturliga miljön som en pedagogisk resurs, och att utomhuslek och hemliga platser är av betydelse under barndomen.

Playmemstudien visar att fantasi och plats är viktiga delar av lekminnet i åldersgruppen 3-6 år, i åldersgruppen 7-12 år är det framförallt betydelsefullt med platser, människor, fysisk lek, komplexitet och fantasi, och i åldersgruppen 13-18 år har risk och chanstagning och ”flow” en stor plats i deras lekminnen. *Flow* är ett tillstånd som ligger nära komplexitet och fantasi men har djupare emotionella komponenter, där individen är helt fokuserad och engagerad samt ger omedelbar feedback (Csíkszentmihályi, 1999). Syftet med studien var att undersöka hur lek framstår hos vuxna samt vilken roll de tillmäter leken. Detta gjordes genom att rikta uppmärksamheten mot lekminnen. Det visade sig att för vuxna är komplexitet, personer och interaktion betydelsefulla för lek.

Platsidentitetsstudien visar att vuxna minns platser där de lekte som barn; inomhus, utomhus, i skolan, i hemmet, på lekplatsen, i skogen. Studien om vuxna personer med funktionshinder visar lekerfarenheternas betydelse under barndomen för fysisk- och social lek. Resultatet är överensstämmande med vad som framkom i förskollärostudien.

En slutsats från Sandbergs studie är att vuxna minns platsen som betydelsefull för vad de lekte, ibland till och med lika betydelsefull som kamraterna. En annan slutsats är att vuxna oftare drar sig till minnes utomhuslek än inomhuslek samt hemliga platser. I samtliga fyra delstudier förekommer också lek som innehåller motorisk aktivitet och fysiska utmaningar. Betydelsen av utelek är således påtaglig under hela barndomen (Sandberg, 2002).

När det gäller olika urbana projekt framhåller Maria Kylin (2004) vikten av att planerare på ett tidigt stadium för en dialog med barnen. Denna bör ske på plats i utomhusmiljön innan områdena bearbetas i ritningar och planer - och utifrån barns perspektiv, eftersom planritningar är styrande för hur planerare uppfattar den fysiska miljön. Inför olika projekt som

berör barns utemiljö framhåller Mårtensson och Kylin, (2005a) att planerare och lärare tillsammans bör reflektera utifrån didaktiska frågor som: var leker barn, hur leker barn och vad gör de där?

Inom bl.a. miljöpsykologisk forskning används och diskuteras begreppen *plats och rum* (place and space). Ett annat begreppspar är *närmiljö och platskänsla* som har olika betydelse för olika grupper (Björklid, 2005). Mia Heurlin-Norinder (2005, s. 135) visar hur ”orienterbarhet - att hitta hemmavid, men även utanför sin närmiljö och långt borta - bidrar till platskänsla, vilket i sin tur gör att man lär sig att behärska sin omgivning.” Platsernas möjligheter för barns olika roller, för att bygga kojor eller att utforska närmiljön (s.k. hemliga platser) och att kunna hitta själv ger en känsla av trygghet och kontroll (Kylin, 2004 och Mårtensson, 2004).

Vi måste värna om ”brynzoner” i våra bostadsområden, det vill säga gröna refuger, stadsnära skog och parker, som kan utgöra en språngbräda för att upptäcka vad som finns i närmiljön. Barn lär med hela kroppen, sinnen öppnas, minnen lagras och frågor ställs. Den pedagogiska utmaningen blir därmed enligt Lars-Owe Dahlgren (2006, s. 23) att hantera barns alla frågor: ”det skall vara naturligt att ställa frågor om orsak, verkan och sammanhang.”

Barn och ungdomar måste ges ökade möjligheter att komma ut i olika landskap som t.ex. stads-, odlings- och skogslandskap för att upptäcka, utforska och uppleva olika platsernas biologiska mångfald. Lärandet om landskap, ekologiska system och hållbar utveckling börjar i det vardagliga mötet med natur- och kulturlandskapet, vilket ställer krav på rörelsefrihet och tillgänglighet utifrån samhällets utformning (Dahlgren och Szczepanski, 1997, 2004).

Mia Heurlin-Norinder (2005, s. 143) visar att det inte är tillräckligt att enbart ”se till att det finns trafikfria miljöer och roliga lekplatser i våra bostadsområden,” utan barn måste också ges möjlighet att på egen hand utforska närmiljön. Med begreppet närmiljö avser hon (s. 59) ”fysiska/rumsliga förhållanden men omfattar också sociala och kulturella förhållanden, som kan kopplas till de rumsliga förutsättningarna och brukarnas verksamhet.”

Skolverket genomförde 2002-2003 sin första nationella utvärdering av förskolan. Rapportens övergripande syfte var att belysa hur förskolan har utvecklats i olika avseenden och vilken betydelse läroplansreformen 1998 har haft för denna utveckling (Skolverket, 2004, s. 144).

Utvärderingen visar att förskolan befinner sig i en brytningstid där en tidigare tradition - byggd på bedömningar av hur verksamheten utvecklas som helhet - möter nya krav på att synliggöra resultat och tydligare kunna bedöma måluppfyllelse i relation till enskilda mål och målområden. Utvärderingen tyder på att barns utveckling inom olika områden allt oftare blir en utgångspunkt för att värdera verksamhetens kvalitet.

Personalens uppfattningar av miljöns utformning utomhus behandlas inte specifikt i denna nationella utvärdering av förskolan. Intervjuer med förskolepersonal (Skolverket, 2004, s. 205): ”Vad anser du om utemiljön, hur använder ni/barnen utemiljön, är det saker ni vill men inte kan göra på grund av utemiljön?”

En tredjedel av svaren visar dels på att tyngdpunkten förskjutits mot lärande och att förskolan därmed skulle befinna sig i en brytningstid (Skolverket, 2004, s. 104) och dels på att den *lekfulla leken* är djupt förankrad i verksamheten, medan det *lustfyllda lärandet* alltför ofta styrs in i mer eller mindre skolliknande modeller (Skolverket, 2004, s. 102). En samstämmighet råder dock i uppfattningarna om att barn lär i alla sammanhang och att omsorg, fostran och lärande hör ihop och förutsätter varandra (jfr Lpfö 98, s. 8). En förvaltningschef värnar om ”educare-modellen” och säger följande:

När det gäller förskolans uppdrag, det livslånga lärandet och leken och allt detta, så får vi inte tappa tryggheten och omsorgen. Educare-begreppet, som Sverige är känt för utomlands, får vi inte tappa. Men öppna ögonen för barns lärande.

1.2.2 Vilken vägledning ger styrdokumentet?

I Läroplan för förskolan, Lpfö 98 (s. 8) framträder en syn på barns lärande, enligt vilken barn erövrar sin omvärld i samspel med andra människor och leken ses som ett uttryckssätt för det gemensamma meningsskapandet: ”Verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar.” I den skapande och gestaltande leken får barn möjlighet att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter. Under senare delen av 1980-talet och början av 1990-talet är Gunilla Lindqvist den forskare som varit mest kritisk till att lek i så hög grad förknippas med lärande (Lindqvist, 2000, 2002). Lindqvist vill genom ett *lekpedagogiskt arbetssätt* lyfta fram estetikens och fantasins betydelse för hur barn skapar mening i och via leken (Lindgren, 2006).

I förskolans uppdrag Lpfö 98 (s. 8-11) ingår att lägga grunden till en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en enhet. Barnen skall erbjudas en trygg miljö som samtidigt skall utmana och locka till lek och aktivitet. Miljön ska inspirera barnen att utforska omgivningen och bekanta sig med det lokala kulturarvet. Uppdraget består av att dels utveckla barns individuella förmågor och eget kulturskapande och dels av att överföra ett natur- och kulturarv till den nya generationen. Till skillnad från Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94, framhålls i Lpfö 98 att barns aktiviteter för lek och lärande skall kunna växla och förläggas såväl inomhus som utomhus.

I FN:s konvention (1989) som är ett regelverk för barnets rättigheter (Rädda barnens hemsida: www.rb.se) och som trädde i kraft i Sverige, den 2 september, 1990 finns följande formulering om barns rätt till lek (Barnkonventionen, Artikel 31, Vila och frid): ”Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid, till lek och rekreation anpassad till barnets ålder samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet” (se t.ex. Helleberg, 1998). I Sverige har barns *rätt till lek* omsatts i praktiken på två sätt, påtalar Åsa Harward (2004), dels genom att man slår vakt om leken i förskolan och dels genom att man säkrar barns tillgång till lekplatser utomhus (jfr Lekplatsplan för Linköpings Kommun, 2002-2010).

På utbildningsdepartementets hemsida (www.utbildning.regeringen.se) kan man ta del av EU:s gemensamma utbildningsmål- och delmål från 2004 under rubriken: *En öppen inlärningsmiljö, delmål 2.1* ”Det krävs också att utbildningen ytterligare utvidgas till att inbegripa mycket små barn genom att lek och inlärningsmöjligheter förenas, vilket ger barn en bättre social grund, så att de sedan effektivt kan gå vidare till den mer formella inlärningsprocessen i skolan.”

Som ett led i arbetet med att hävda barns rätt till en bra förskola har Skolverket tagit fram *Kvalitet i förskolan, Allmänna råd för förskolan, Skolverket (2005)*. De allmänna råden är indelade, utifrån tre kvalitetsområden: Förutsättningar, pedagogiskt arbete och måluppfyllelse. Helhetssynen är av större betydelse än delarna i förskolans kvalitet. Viktiga faktorer är synen på barns utveckling, lek och lärande, personalens förhållningssätt, samspelet mellan barn och vuxna, samarbetet med föräldrarna samt utformningen av den pedagogiska miljön inomhus och utomhus. Särskilt lyfter man fram lekens grundläggande betydelse för varje barns utveckling och lärande.

Avsikten med de allmänna råden är således att förtydliga verksamheten utifrån skollag och läroplan och att stödja kvalitetsarbetet. I de allmänna råden preciseras kommunens och personalens ansvar, utifrån kraven i skollagen (www.rixlex.riksdagen.se) och läroplanens mål (jfr 2 kap. 1-12 §§ skollagen, 1985:1100). De allmänna råden fungerar därmed som stöd när verksamhetens kvalitet ska synliggöras och bedömas i relation till verksamhetens förutsättningar. Linköpings kommun har i sina kvalitetsredovisningar för 2004 och 2005, tagit fram följande prioriterade mål utifrån Skolverkets tre indikatorområden - utveckling och lärande/kunskaper, normer och värden samt barns/elevs ansvar och inflytande (s. 5-7):

1. *Språkutveckling* Skolans och förskolans läroplaner betonar båda att språket har stor betydelse för såväl identitetsutveckling som inläring.
2. *Fysisk aktivitet* Forskningen har de senaste åren uppmärksammat sambandet mellan fysisk aktivitet och inläring. (---) Antalet förskolor som arbetar medvetet med

utomhuspedagogik har ökat och detta är en utveckling som nämnden vill uppmuntra.

3. *Barn i behov av särskilt stöd* Personalens upplevelse är att antal barn i behov av särskilt stöd under de senaste åren har ökat kraftigt.

I kommunala skolplaner och styrdokument prioriteras främst områden som betraktas som gemensamma inom förskola och skola t.ex. barns utveckling och lärande, medan områden som bygger på förskolans tradition och särart, såsom barns sociala utveckling och lek inte betonas lika ofta. Så sker inte heller i Lpfö 98 (jfr Skolverket 2004, rapport 239). I förordet till Lpfö 98 sägs bara att verksamheten skall planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas i förhållande till de uppsatta målen (se s. 1-6), begreppet *lek* nämns överhuvudtaget inte.

Målen anger inriktningen på förskolans arbete. De uttrycker en önskad kvalitetsutveckling och är därför utformade som mål att sträva emot (s. 12): "Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin nyfikenhet och lust samt förmåga att leka och lära" och miljön inomhus och utomhus skall vara inbjudande, öppen och innehållsrik. I förskolan har leken alltid betraktas som ett viktigt moment i ett pedagogiskt sammanhang. Det framhålls vidare (s. 9) att "ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall präglade verksamheten" medan lärandet betonas i skolan. Det är först i den senaste läroplanen nämligen, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94, s. 7) under rubriken uppdraget som leken ses som ett redskap för lärande:

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. (---) Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper.

Leken representerar en central kreativ potential för lärande i den meningen, att barn har möjlighet att göra erfarenheter i lek som leder till lärande. Lek och lärande är ofta oskiljbara i barns värld; lek och lekfullhet har betydelse för lärandet (Lillemyr, 2002, Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, Eriksson, 2005, Johansson och Pramling Samuelsson, 2006). Den sociala kompetensen är central för lärande genom lek, eftersom lärandet sker i mötet och samspelet mellan vuxna och barn, och mellan barn och barn. Lärarens uppgift blir därför att uppmuntra, stödja och vägleda barns eget kunskapsökande menar Elisabeth Nordin-Hultman (2004a, b) genom att t.ex. främja lek, kommunikation och samarbete. Tidstrukturen bör anpassas utifrån barns behov av sammanhängande tid för lek utan för många avbrott (Nordin-Hultman, 2004a).

Det är viktigt att förstå hur dagsprogrammet är uppbyggt i förskolan, visar Pia-Maria Ivarsson (2003) eftersom lek och aktiviteter rör sig både i *hållpunkterna* t.ex. samlingen,

måltiden och sagostunden och i *mellanrummen* där kamratkulturen dominerar. Tidstrukturen i förskolan möjliggör och begränsar lärande genom lek. Barn leker även under (hålltider) t.ex. måltider och samlingar. Fredrika Mårtensson (2004, 2005b) beskriver i en studie hur naturmiljön formar leken. Barnen släpper på kontrollen och låter landskapet forma aktiviteten, det vill säga (s. 20) ”landskapet leker med barnen.”

För att barn ska utvecklas positivt är allsidig och lekfull träning av grundläggande motoriska färdigheter en förutsättning. Sådan träning är också en förutsättning för hjärnans och nervsystemets utveckling. Den medfödda uppmärksamheten som hjärnan är utrustad med är bunden till kroppen, så länge kropp och sinnen inte är helt välutvecklade. I och med att kroppens rörelser är automatiserade kan uppmärksamheten frigöras och investeras i att uppleva och lära (Duesund, 1996). Kännetecknande för barnkulturen är att den ordlösa kroppsliga kommunikationen är i fokus, vid sidan av den verbala och att känslospellet mellan barnen är positivt, med mycket glädje framför allt i rörelselekar (Michélsen, 2005).

Under förskolans uppdrag i Lpfö 98 (s. 8-9) påpekas att den pedagogiska verksamheten är väsentlig för lärande, ”förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande (---) och i lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem.” Lärandet i Lpfö 98 har en starkare skrivning än i dess föregångare, Pedagogiskt program i förskolan (1987), vars betoning låg på att ”lära genom lek” och ”arbete” i naturliga sammanhang. Under senare delen av 1980-talet handlade striden till stor del om att definiera vad lek skulle vara och om lekens påstådda naturlighet (Lindgren, 2006, s. 67): ”Begrepp som »fri lek« och »egenlek« ställdes mot »vuxenstyrd lek« medan »lek« både knöts till och kontrasterades mot arbete och inläring.”

En orsak till betoningen på barns lärande i Lpfö 98, anser Otto Grahnberg (2004) kan vara att läroplanen tillkom samtidigt som förskolan införlivades med det övriga utbildningssystemet. Begreppet arbete togs bort i Lpfö 98 men finns fortfarande kvar i Lpo 94. I skollagen, läroplanerna och övriga förordningar är den fysiska miljön sparsamt reglerad, där påtalas enbart att lokalerna ska vara ändamålsenliga.

Genom att förändra dagsprogrammet och satsa på innehållet i förskolan, öppna dörrar och göra lek/materialet tillgängligt, skapas en svagare reglering, vilket för över mer inflytande till barnen. Ju mer variationsrik den fysiska miljön är, desto större möjlighet har barnet att välja aktivitet och lekar, där det framstår som kompetent (Nordin-Hultman, 2004a) och får barnen själva enligt samma författare (2005, s. 18): ”välja tidpunkt och om de får ta med sig sina grejer, sin dockvagn eller vad det kan vara så går alla barn ut.”

Planerare talar ofta om utemiljön i mera generella termer utifrån olika funktioner medan barn beskriver utemiljön genom aktiviteter och lek. I planering av fysiska miljöer för barn handlar det ofta om att garantera säkra platser, t.ex. lekplatser och skolgårdar, vilka ofta är segregerade och åtskilda från den övriga urbana miljön. Mot bakgrund av detta har man således börjat diskutera förändringar av hela den urbana utemiljön, så att barns behov och erfarenheter tillgodoses. Dessutom läggs stor vikt vid att göra lekplatser olika, mera varierade och med tydlig landskapsprägel (jfr Linköpings kommuns lekplatsplan, 2002 - 2010), vilket skapar en egen identitet för varje lekplats (Grahn, 2003, Kylin, 2004 och Heurlin-Norinder, 2005).

Ur ett sociokulturellt perspektiv är det uppenbart att lek och lärande i många avseenden fungerar tämligen olika i olika fysiska miljöer. Det vore mycket egendomligt om inte sådana skillnader skulle få betydelse för hur människor tänker och föreställer sig sin omvärld. Vilka gränser och möjligheter de ser, vad de tycker är naturligt respektive onaturligt. Med utgångspunkt i att kunskap numera ses som situerad i sociala praktiker, kommer vi, enligt Roger Säljö (2000, s. 151) ”att uppfatta lärande - utveckling som en process, genom vilken vi lägger till nya sätt att tänka och handla till dem vi redan behärskar.” Barn behöver bekanta sig med de medel som finns i vardagen för att kunna orientera sig i omvärlden, tolka och förstå samt dela med sig av sina erfarenheter.

I ett sociokulturellt perspektiv benämns dessa medel som redskap, t.ex. språk, lekredskap eller träd i en park. Att lära menar Roger Säljö (2000) innebär att förvärva förmågor och färdigheter, det vill säga använda de materiella och intellektuella resurser som vår kulturella och sociala omgivning tillhandahåller, för att lösa problem. Detta ställer krav på både kreativa insatser av fysiskt och psykiskt starka individer, med förmågor och färdigheter att samarbeta över gränser för vår gemensamma miljö (Edman och Klein, 2001). Enligt Lpfö 98, (s. 10) ”skall förskolan lägga stor vikt vid miljö- och naturvårdsfrågor.”

Marita Lindahl (1998) påtalar att barn inte bara ärver sin genetiska bakgrund, utan också sin omgivnings strukturella organisation. Hur de agerar är beroende av vilka möjligheter omgivningen erbjuder. Den kan organiseras på olika sätt, för att utesluta faror och för att gynna socialt relevanta mål. Hon visar att omgivningen utgör en strukturerad ram, där barnet förstås och tolkas i ett relationssammanhang. När det gäller människans interaktion med den fysiska miljön, är det först under senare år som man inom det utvecklingspsykologiska området börjat intressera sig för detta (se t.ex. Kaplan och Kaplan, 1989, Björklid, 2004 och Nordin-Hultman, 2004a).

Mary S. Rivkin (1995, s. 12) visar att i utomhusmiljön erbjuds barn fler möjligheter till demokratiska och jämställda processer för lek än i inomhusmiljön: ”The sky, the clouds, the rain, the winds belong to everyone - the democracy of outdoor play.” Hon menar att i utomhusmiljön möter barn hela samhället och knyter många nya sociala relationer.

1.3 Syfte och övergripande frågor

Syftet är att undersöka lärares uppfattningar i förskola och förskoleklass om möjliga kopplingar mellan begreppen lek, lärande och plats inom ämnesområdet utomhuspedagogik (Bilaga 1).

Utifrån detta syfte har jag utformat följande övergripande frågor:

Hur uppfattar lärare lekens betydelse för lärande?

Hur uppfattar lärare lärandets betydelse för leken?

Vilken betydelse anser lärare att platsen har för lek och lärande?

Min forskningsfråga lyder: Vad betyder platsen för barns lek och lärande?

KAPITEL 2. TEORETISK PLATTFORM

2.1 Lek

2.1.1 Lekbegreppet

Begreppet lek är komplext och svårfångat. Alla försök till definitioner av lek har utgått från olika teoretiska inriktningar. I Nationalencyklopedin, definieras *lek* som: ”aktiv verksamhet som bedrivs endast i nöjessyfte och ofta kollektivt; speciellt om mindre barns normala, spontana sysselsättningar” (www.ne.se). Många olika lekteorier har uppkommit som ett försök att förklara (jfr Knutsdotter Olofsson, 2003a, b) varför och hur leken uppstår, hur den utvecklas och vilket syfte leken har. De teoretiska perspektiven kan sägas ha sin grund i olika ideologier om lek, lärande och plats. Teorierna kompletterar varandra och ger svar på olika frågor utifrån olika perspektiv på lek. De klassiska lekteorierna har sina rötter i *varför-frågan*; varför leker barn under 1800-talet.

De berörde oftast bara barns fysiska utveckling, överskottsenergi skulle släppas ut i rörelselekar, eller tvärtom skulle bygga upp ett lager av energi. Ända fram till mitten av 1900-talet ansågs lekar antingen rekapitulera den mänskliga utvecklingen eller ge en förberedelse för vuxenlivets nödvändiga färdigheter. Idag anses leken viktig för barns utveckling och lärande, liksom utveckling av språk, fantasi, social och fysisk/motorisk förmåga (Löfdahl, 2002). Birgitta Almqvist är en av de forskare som i början av 1990-talet också ställde sig frågande till varför leken ovillkorligen måste definieras (1992, s. 70):

Vem definierar fjärlens lekfulla flykt mellan blommorna, utan att förlora det sublima i upplevelsen? Som fjärlen infångas och dess vingar naglas fast skulle leken låsas i bojor om vi till varje pris försöker omge den med stängsel byggt av torra definitioner.

Vissa forskare studerar leken från ett beteendevetenskapligt perspektiv, andra studerar kroppen, ytterligare några studerar språket i leken. De skiftande valen av perspektiv anser Annica Löfdahl (2002) kan ha sin grund i olika ideologier om utveckling och lärande. Leken har under århundraden betraktats utifrån olika akademiska discipliner. Therese Welén (2003) har i sin kunskapsöversikt försökt att dela in teorier om lek utifrån tre perspektiv: ett utvecklingspsykologiskt, ett psykoanalytiskt och ett gränsöverskridande. Hon framhåller att

forskare främst har lyft fram lekens betydelse för barns hela utveckling och lärande; socialt, känslomässigt, motoriskt och kognitivt.

Barn leker inom samma lekvärld men har inte alltid samma uppfattning om lekens innehåll och riktning. Det handlar om att förstå hur barn gör när de leker, att kunna identifiera lekmönster och sociala strukturer i barngruppen (Löfdahl, 2002). Att kunna använda och tolka leksignaler är en förutsättning för att man skall kunna leka. Grunden till *leksignalen*, att detta är bara på lek, ”som om” lär sig barn i den tidiga leken tillsammans med vuxna. Förutsättningen för att leksignalen ska komma till stånd, utvecklas senare i lek tillsammans med andra barn. Leken utmärks av harmoni, hängivelse och självförglömmelse där; 1. turtagande, 2. jämlikhet och 3. ömsesidighet ingår som tre viktiga komponenter (Knutsson Olofsson, 2003a).

Under rubriken förskolans uppdrag påtalas i Lpfö 98, (s. 11): ”Verksamheten skall ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande såväl inomhus som utomhus.” Ingrid Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson (2003) påtalar att lärare måste bli medvetna om både vilken grundsyn de har på lek och på vilket sätt leken påverkar praktiken. De menar att lek är en viktig faktor i det lustfyllda lärandet. Om man utgår från barns perspektiv kan man inte skilja på lek och lärande (Johansson och Pramling Samuelsson, 2006). Om lek skall få en mer framträdande position anser Anette Sandberg (2002) att lekbegreppet ytterligare behöver diskuteras och utvecklas. Att lära sig mer om vuxnas perspektiv på lek innebär att diskussionen kring lek vidgas.

2.1.2 En flerdimensionell bild av lek

I Platons (427 - 347 f. Kr.) beskrivningar av idealsamhället visar han på leken som grund för all utbildning. Platon beskriver i sina dialoger Staten och Lagarna hur människan lär sig både effektivare och enklare under lustfyllda och lekfulla förhållanden, än under tvång och hot. Genom att studera och försöka förstå de teorier som skapats kring lek under olika tidsperioder formas också olika bilder och tolkningar av fenomenet lek (Welén, 2003). Under 1700-talet börjar forskare att mera metodiskt studera ämnet. Framförallt får den schweizisk-franske forskaren Jean-Jacques Rousseau (1717-1778) genomslagskraft. Han betonar i sitt verk *Èmile ou de l' éducation* enligt (Welén, 2003, s. 15) ”att all undervisning ska bygga på lek då detta är det naturliga sättet att ta emot kunskaper på.”

Även Friedrich Fröbel (1782-1852), förskolans fader insåg att lek är välbefinnande. Han framhöll de första barnårens betydelse för lärande och lek med avseende på individens

fortsatta hela utveckling. Den nederländske historieprofessorn och kulturfilosofen Johan Huizinga (1872-1945) påtalar i sin bok *Den lekande människan* (1938) att kulturen har utvecklats genom leken, vilket han beskriver i begreppet *Homo ludens* (den lekande människan). Mot slutet av 1800-talet dominerade fyra klassiska lekteorier: kraft-överskottsteorin, rekreationsteorin, övningsteorin och rekapitulationsteorin, alla fyra med rötter inom filosofin, med frågor kring varför barn leker. I och med att barndomen skildes från produktionen trädde leken fram som en speciell företeelse (Welén, 2003).

Inom svensk förskola har leken, påpekar Löfdahl (2002), länge haft en framträdande position och med nyttigheten fick den legitimitet. Leken fick dubbla funktioner i och med att de utvecklingspsykologiska teorierna kom att dominera förskolan från 1930-talet och framåt. De teoretiska perspektiv som används grundar sig på empiriska studier av lekar, kopplat till aktiviteter som anses viktiga för barns utveckling. Med leken som medel utvecklas barn både kognitivt och socialt.

I samband med den stora utbyggnaden av förskolan på 1970-talet kom lekens pedagogiska funktioner att betonas. Leken ansågs som ett betydelsefullt redskap för att kunna observera och bedöma barnens hela utveckling. Under 1980-talet kom en motreaktion, den fria fantasi leken fick fotfäste och hölls fram som ett ideal. Anne-Li Lindgren (2006) påtalar följande (www.liu.se/forskning/portratt/annli):

Leken var ett sätt för barn att lämna verkligheten och också bearbeta den. Under 1990-talet suddas gränsen mellan fri lek och styrd lek alltmera ut och åter vidgades lekens roll och användes för att lansera begreppet lärande.

Birgitta Knutsdotter Olofsson (2003a) har visat att lekteorier uppkommit som ett svar på frågan hur lek uppstår och att de utvecklats utifrån olika ideologier om utveckling och lärande. Ingen av dessa teorier som forskarna framhåller kan dock hävdas Annica Löfdahl (2002, 2004) ensam förklara lekens betydelse för barns utveckling. Hon anser att lekens pedagogiska konsekvenser för lärande inte har utforskats på djupet.

En ny föreställning om lek har utvecklats, leken tillhör numera inte bara barn utan även ungdomar och vuxna. Sandberg (2002) argumenterar således för *ett livslångt lekande* utifrån synliggörande av erfarenheter av lek. Hon visar att vuxnas uppfattningar om lekprocesser utgår från deras tidigare lekerfarenheter under uppväxten och att de därmed kan bidra till att belysa, vad som är betydelsefullt för lek. Eftersom syfte, metoder och lärare är olika i Sandbergs fyra delstudier: *Förskollärarstudien*, *playmemstudien*, *platsidentitetsstudien* och *studien om vuxna med funktionshinder* är resultaten inte direkt jämförbara. Sammantaget ger dock studien en flerdimensionell bild av lek, menar hon (Bilaga 3).

Studien visar att när vuxna leker framträder leken i andra former som t.ex. att dansa och lyssna på musik eller att plocka svamp och bär i skogen. I playmemstudien (Sandberg, 2002) visade det sig att ”minnen av flow” var av betydelse i leken från och med sjuårsåldern. I *förskolläraryrket* intervjuades tio manliga och tio kvinnliga lärare i åldern 25 - 54 år om sina erfarenheter av lek från barndomen i förskolan och hemmet. En jämförelse gjordes mellan dessa lärares erfarenheter av lek som barn och deras erfarenheter av barns lek idag. Två skilda förhållningssätt uppmärksammades, *det idealiserade* och *det pragmatiska*. Detta ledde fram till följande två gruppindelningar: 1. Lärare med ett idealiserande förhållningssätt, utgår ifrån uppfattningar att idealet är lek från deras egen barndom och att dagens lek är annorlunda. 2. Lärare med ett pragmatiskt förhållningssätt, indikerade att det inte råder någon skillnad i barns sätt att leka i jämförelse med deras egen lek under barndomen.

Samtliga fyra delstudier visade att leken finns och utvecklas genom hela livet och rymmer tre dimensioner: *en fysisk-, en social- och en förändringsdimension* (Bilaga 3). Individens lek kan beskrivas utifrån dessa tre dimensioner. Lärare behöver bli medvetna om att (s. 69) ”dagens barndom inte är densamma som gårdagens.” Att ha sin egen idealbarndom som norm behöver inte betyda att man som lärare blir bättre i sin yrkesprofession. För barns utveckling är det dock mycket betydelsefullt i förskola och f-klass, enligt Sandberg (2002, s. 72-73) att de får möta lekfulla vuxna:

som ger tid för lek, är spontana, har humor och ger livsglädje är värdefullt för barns utveckling. Vuxna kan delta och medverka till denna utveckling genom att uppmärksamma lekens dimensioner och bidra med en stimulerande lekmiljö. De kan skapa delaktighet i leken och uppmuntra barn till lek och ge tid för lek.

A. En fysisk dimension (Bilaga 3) innefattar erfarenheter av lek som i upplevda fysiska miljöer, det vill säga platser. Rörelse, det vill säga motorisk aktivitet och samspel med den fysiska miljön, ingår i denna dimension. Fysiska miljöer för lek som poängterades är trädgården och naturen: åka till landet, skogen, vattnet, träden, samt lek utomhus. Erfarenheter av att vistas i skogen förefaller ha en speciell betydelse från barndomen till vuxen ålder enligt platsidentitetsstudien. Övriga miljöer är hemmet, förskolor, skolor, lekplatser, ungdomsgårdar, stall och arbetsplatser. Förskollärarna betonade utomhuslekens fördelar, kopplat till både friheten från vuxnas ingripande och rörelsefriheten i närmiljön (förskolläraryrket).

B. En social dimension (Bilaga 3) innefattar interaktion mellan individer, lek och delaktighet. Gemensamt för barndom och vuxenliv är att interaktionen med andra människor genomsyrar lekerfarenheten. Lärare med ett idealiserande förhållningssätt betonar att barns lek konkurrerar med tid för organiserade aktiviteter och medial påverkan. De betonar att förr var

utomhusleken mer betydelsefull eftersom de lekte med många kamrater under långa tidsperioder. Lärare med ett pragmatiskt förhållningssätt (förskollärarytelsen) försöker själva ordna det så att barn får *tid för lek* under längre tidsperioder. De betonar fördelen med att dagens barn har möjlighet till interaktion med många barn, större valmöjlighet och flera kamrater att leka med i förskolan.

C. En förändringsdimension (Bilaga 3) innefattar erfarenheter av utvecklande lek, skapande lek, ny känsla i leken och uppseendeväckande lek. I Playmenstudien är komplexitet en viktig del av leken. Lekar med hög komplexitet skapar nya idéer och utvecklar intellektet. En märkbar skillnad mellan det idealiserande- och det pragmatiska förhållningssättet är att lärare med ett idealiserande förhållningssätt uppfattar att de *ständiga avbrotten för lek* beror på att barn stör varandra, medan lärare med ett pragmatiskt förhållningssätt anser att dessa avbrott orsakas av vuxnas inblandning, utifrån rutiner och (styrda) aktiviteter. Lärare med ett idealiserande förhållningssätt påtalar att dagens barn slutar att leka tidigare.

I förskollärarytelsen beskrev manliga lärare erfarenheter där motoriska aktiviteter dominerade t.ex. fotboll och ishockey, medan kvinnliga lärare poängterade rollekar. Detta kan enligt Anette Sandberg (2002) uppfattas som att det finns en skillnad mellan flickor och pojkar, där motoriska aktiviteter kan bidra till skillnader. En annan märkbar skillnad är att lärare med ett pragmatiskt förhållningssätt (förskollärarytelsen) har accepterat att den nya teknologin blivit en del av vardagslivet och att barn kan dra nytta av den utvecklingen. De framförde en mera positiv syn på media och uppfattade att datorer och TV-spel uppmuntrar samarbete och kan utveckla barns lek på olika sätt. Både förskollärare med det idealiserande- och pragmatiska förhållningssättet påtalade det faktum att media begränsar barns utelek och den fysiska leken.

Sandbergs studie visar också att det finns tydliga skillnader mellan olika generationer och deras lekar. De som var födda på 1940-talet mindes utomhuslekar på gården eller skogen. Dessa lekar kan enligt henne ha många olika förklaringar som t.ex. trångboddhet och stora barnkullar. Uppvuxna på femtiotalet uppfattade att de var starkt upptagna av den intensiva känslan att vara helt uppfångade av lek. Barn som växte upp på 1960-talet lekte mycket inomhus och med lego. Lekar som innehöll komplexitet var något som åldersgruppen 30-39 år speciellt kom ihåg. Alla som är födda på 1970-talet har också lekminnen från risk- och chanstagningslekar. Detta decennium hade en friare barnsyn med avseende på barnuppfostran och lek (Sandberg, 2002).

Barns behov av gemenskap behöver närmare studeras påtalar Pia-Maria Ivarsson (2003) därför att det är en företeelse som upptar deras uppmärksamhet i tid och rum. Hennes

forskning visar att tillfälle till lek och experimenterande utan inblandning av vuxna är viktig, för utvecklandet av en kamratkultur i förskolan, som ger den vuxne både ökade kunskaper och perspektiv på barns sociala praktik och förskolan som institution.

Elin Michélsen (2005) visar att kamratsamspel på småbarnsavdelningar innefattar många samspel som domineras av ett bejakande klimat präglad av intresse och glädje. I många lekar som barn skapar visar de stor kreativitet. Undersökningen genomfördes under åren 1998-2002 på fem småbarnsavdelningar. Samspelet mellan barnen videofilmades vid tolv tillfällen under så kallad fri lek.

2.1.3. Lek, kropp och rörelse

Nuvarande läroplaner Lpfö 98 och Lpo 94 understryker vikten av rörelsens betydelse för lärande genom lek i både förskola och skola. Barn skall få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga, att tänka själva, att handla, att röra sig och att lära sig (Läroplanstilläggen rörande fysisk aktivitet i anslutning till Lpo 94, SKOLFS, 2003:17).

Barn som har utvecklat ett positivt förhållande till sin egen kropp och som kan använda den ledigt i alla sorters lekar har de bästa möjligheterna att samspela med den miljö den lever i påtalar Tora Grindberg och Greta Jagtøien (2000, s. 82): ”den kroppsliga fysiska erfarenheten medverkar till att ge individen flera leksammanhang.” Det är således viktigt att barn får utveckla sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning, med utgångspunkt i sina egna intressen, behov och åsikter. Rörelsens betydelse för lek i förskola och f-klass är central. Barn dras till grovmotoriska lekar, där de får utlopp för sitt rörelsebehov genom att t.ex. gunga, snurra, kana, studsa, rulla och åla (Eriksson, 2005).

Alltsedan 1920-talet har en anpassning av skolgårdar gjorts utifrån de vuxnas krav på kontroll och inte efter barns behov av utrymme (SOU, 2003:19). Barn på stora gröna förskolegårdar utvecklar sin förmåga att springa både snabbt och uthålligt och tränar sin balans, vighet och koordination (Grahm et al. 1997, 2003).

Liv Duesund (1996, s. 31) påtalar att barn upplever omvärlden utifrån sina sinnen och att de med hjälp av dessa försöker skapa sig en verklighetsbild. Genom språket växer bilden och blir rikare och konturskarpare. Hon utgår från Merleau-Pontys (1908-1961) påstående att ”vi är våra kroppar”, det vill säga barnet tänker med kroppen, kropp och rörelse är ett. Duesund (1996) menar att kroppen är utgångspunkten för perceptionen och vår upplevelse av omvärlden. Rörelsen är viktig för vår förmåga att förstå och orientera oss i omvärlden och kunna påverka denna.

Barnet upplever sig självt i närmiljön, med hjälp av det vestibulära sinnet (jämvikts-/balanssinnet), det kinestetiska systemet (rörelse-/hållningssinnet) och det taktila sinnet (beröringssinnet). Dessa tre sinnesområden är de viktigaste när det gäller att känna sig själv i förhållande till omgivningen. Genom leken blir den sinnliga kroppsupplevelsen en del av omvärldsuppfattningen. Denna syn på människan medverkar till att förstärka betydelsen av att kroppen är med i leken. När barn leker t.ex. djur blir deras fysiska närvaro och spontana rörelse i relation till den fysiska miljön mera tydlig. Det blir naturligt för dem att slicka på stänger, hoppa fram på alla fyra, krasa i gräset, hänga upp och ned i träden och visa tänderna (Mårtensson, 2004).

Fredrika Mårtensson och Maria Kylin (2005a) visar att lek utomhus ger större utrymme för barns inflytande att genom kroppen ta egna initiativ genom rörelse. Ingegerd Eriksson (2005) påtalar också att det är viktigt för självkänslan att barn är fysiskt aktiva. En god kroppsuppfattning bidrar till en positiv självuppfattning, barn mår bättre psykiskt och orkar prestera mer i skolsammanhang.

Michélsens (2005) visar att mer än hälften av den tid som barn samspelar med varandra utgörs av kroppslekar. Barnen rör sig med stora kroppsrorelser, hoppar, springer eller rullar tillsammans. Dessa samspel uppstår ofta där det finns stora fria golvytor, madrasser och kuddar eller kring rutschkanan. I stort sätt alla samspelekvenser med stora kroppsrorelser varar längre än 21 sekunder. Den kroppsliga glädjen i att röra sig är påtaglig. I mer än en tredjedel av alla glädjeuttryck förekommer stora häftiga och kraftfulla kroppsrorelser.

Mårtensson (2004) anser att ”vidlyftig utomhuslek” har en helt annan karaktär än inomhuslek, eftersom leken utomhus kräver en mer spännande och utmanande fysisk miljö. Hon framhåller att det behövs mer kunskap om utomhuslek som kan leda till attitydförändringar om lekens betydelse för barns hela utveckling och hälsa. Den starkt kollektiva fysiska leken utomhus ger barn starka lekupplevelser. Det syns på barns kroppsspråk och märks på de ljud de ger ifrån sig att leken ofta är förknippad med välbefinnande och glädje. Det är rörliga och flexibla lekar där barn kan gå ut och in ganska mycket som det passar dem. En sådan vidlyftig spontan utomhuslek kan uppstå genom några enstaka barns rörelser och inom några få sekunder samla så gott som alla barn, som rör sig över förskolegården. Mårtensson pekar på att under ramen för sådana leksammanhang uppstår förlopp, där barn lätt växlar mellan lugnare sekvenser av social samvaro och sekvenser med intensiv fysisk aktivitet. Mårtensson (2004, s. 133) visar att:

Såväl den lugnare som den mera intensiva fysiska aktiviteten tycks präglade av en stark sinnlighet som bidrar till att barnen kan släppa något på kontrollen och hänge sig åt sammanhanget.

Jean-Jacques Rousseau belyste redan i slutet av 1700-talet att barn har ett naturligt rörelsebehov och de lär sig bäst genom konkreta upplevelser i verkligheten. Han ansåg att naturen var en idealisk plats för att fostra unga människor till tänkande, fria och självständiga individer (Andersson, 2001). För Friedrich Fröbel var förståelsen av barns lek grundläggande. Han såg leken som en väg till frihet och självständighet. Det skulle finnas en vuxen närvarande som deltagare och inspiratör i barns lek, utan att för den skull dominera den. Friheten bestod dock endast av att barn gavs möjlighet att själva välja aktivitet utifrån ett planerat material (Welén, 2003).

Under hela 1900-talet har det i svensk förskola funnits en ambivalent inställning till barns lek och lärande. En bidragande orsak till detta kan vara att förskolepedagogiken vilat på utvecklingspsykologiska teorier, utan samhällig- och kulturell kontext, och att den romantiska inställningen till lek i Rousseaus anda har levt kvar sida vid sida med ett funktionellt synsätt (Welén, 2003).

Detta belyses i Svenska offentliga utredningar, 1997:157, (s. 42): ”istället för att se lek och lekfullhet som en betydelsefull dimension i allt lärande har leken betraktas som barns själverksamhet, som en angelägenhet och som uttryck för barns naturliga utveckling.” Enligt Knutsdotter Olofsson (2003b) är numera forskarna eniga om att de yngsta barnen lär sig mer genom lek än genom någon annan form av undervisning (s. 48):

Leken är naturens egen fiffiga pedagogik. Men barn leker inte för att lära eller för att socialiseras. Det gör inte kattungar heller. De leker för att det är roligt!

2.2 Lärande

2.2.1 Lärandebegreppet

Förskolan skall främja lärande, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget, dels om innebörden av begreppen kunskap och lärande och dels om och hur lärprocessen sker, sökord *lära* (www.ne.se) i Nationalencyklopedin. Kunskap är inget entydigt begrepp, utan kan visa sig i olika former och skepnader såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, vilka förutsätter och samspelar med varandra (jfr Lpfö 98, s. 10 och Lpo 94, s. 8). Språkligt ligger svenskans *kunskap* nära engelskans *knowledge*. Ordets betydelse skiljer sig från franskans *savoir* och tyskans *erkenntnis*, som inbegriper en dimension av aktivitet, ett *kunskapande* (Gustavsson, 2000, s.14). Begreppet *lärande* är en 1990-tals term som betecknar lärprocessen

som består av kunnande och vetande (Egidius, 1995). Olga Dysthe (2003) visar på att barn genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra får del av kunskaper och färdigheter ända från sin tidigaste barndom och därigenom lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen. Begreppet *det livslånga lärandet* innebär det lärande som sker under hela livet oavsett vilken form det sker i (www.sweden.gov.se/sb/3368).

Lust är något som man i förskolan alltid har kopplat till lek. Men i Lpfö 98, poängteras också *det lustfyllda lärandet* både genom att man urskiljer och stödjer lustfyllda läroprocesser i leken och undersöker hur *lekfullhet* kan bidra till lärande. Lpfö 98 (s. 12): ”Verksamheten skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet, samt ta tillvara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter.” Barn behöver många tillfällen att utveckla lärande genom lek (Johansson, 2003).

2.2.2 Kunskapstraditioner

I tidsskriften Tvärsnitt 2004 nr 4, citerar generaldirektören på Skolverket Per Thullberg, språkforskaren Wilhelm von Humboldts (1767-1835) bildningsbegrepp: ”Bildning är den information som individen har ett kritiskt förhållande till, en kunskap som utifrån individens synpunkt är bearbetad och tillgjord på ett djupare plan.” Arbetssättet i förskolan har en lång pedagogisk tradition och har påverkats av en rad pedagoger, didaktiker och uppfostringsideologier, alltifrån Johan Amos Comenius *Didactica Magna* - Den stora undervisningsläran. Han presenterar där tänkandets alfabet som utgår från frågeställningarna: vad, hur, när och varigenom. Hans didaktiska fokus låg på att utveckla undervisningens *hur-fråga*. Comenius förespråkade ett lärande i autentiska miljöer och använde trädgården som metafor för konkret lärande.

På samma sätt som Friedrich Fröbel (1782-1852) utvecklade Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) autentiska undervisningsmetoder (Kroksmark, 1989, 2003). Barnet liknades vid en planta som skulle näras och skötas på bästa sätt i barntädgården/kindergarten (Dahlgren och Szczepanski, 1997). I förskolan läggs grunden för det livslånga lärandet. Kunskap är något som varje individ skaffar sig under hela livet (Lpfö 98, s. 8). Enligt Tomas Kroksmark (2003) förändras kunskap ständigt när man lär sig nya saker och får nya perspektiv på tillvaron. All kunskap startar i barnets nyfikenhet och utvecklas från det bekanta till det obekanta, från delen till helheten. Lärandet ska vara så lätt och lustfyllt att de yngre barnen inte tänker på att det lär sig.

Sven-Eric Liedman (2002) påpekar att ingen kunskap är beständig, utan måste underhållas och hela tiden förnyas. Han menar att både i det egna livet men också i samtiden väcks nya frågor som kan locka till utflykter i möjlighetens värld som är kunskapens. Vid förändringar känner vi ofta ett behov av ny kunskap. Denna vidare kunskapssyn som kopplar ihop teori och praktik har under senare delen av 1900-talet fått många olika beteckningar. Den tillmäter erfarenhet, reflektion och handling långt större betydelse än tidigare. I ett teoretiskt perspektiv finns det alltid en bakgrund av kunskapens tysta dimension, säger Bernt Gustavsson (2000, s. 115):

I ett praktiskt perspektiv utgår tyst kunskap från själva handlingen eller den praktiska verksamheten.
I ett teoretiskt perspektiv finns alltid en bakgrund mot vilken sökandet efter ny kunskap utspelar sig.
All kunskap har sålunda sitt ursprung i tyst kunskap, men den behöver inte bli tyst.

En stor del av våra upplevelser och vårt sätt att vara kan inte utan vidare formuleras i ord. Tyst kunskap kan alltså betyda att en människa inte har ord för det hon vet. Vi talar om att barn har hundra språk eller om kroppsspråk och i den meningen är inte kunskapen tyst (Gustavsson, 2002). Barn måste få många och rika tillfällen under hela sin barndom att lära sig läsa och reagera på *svaga signaler* utifrån sina sinnen (Ödquist, 2000, s. 10):

När det gäller naturen, växter, djur, människan inberäknad, vet vi bestämt att vi inte kan veta allt, att det som hör till naturen bär på mysterier som vi gör klokast i att nalkas med stor respekt. Vi behöver helt enkelt någonting att förundras över.

2.2.3 Lärande i aktivitet

Kunskap är något vi införlivar med oss själva, som förändrar vår uppfattning och ökar vår förståelse för omvärlden. Att skaffa sig kunskap är en aktivitet som engagerar. Den utvecklas när individen omvandlar vunna erfarenheter i ett nytt sätt att tänka. Omvandlingen innebär en aktiv bearbetning av intryck genom reflektion. Lärandet ses därmed som utveckling av kunskap, baserad på konkreta upplevelser och förmåga att handla (Gustavsson, 2000, 2002, 2004 och Grahnberg, 2004).

Eva Johansson (2003) visar att omgivningen är i huvudsak passiv och utgör endast objekt för barnets aktivitet. Lärare i förskolan berömmar barn som lyckas med något, men talar mer sällan om barns lärande i termer av lärande. Det är också mera sällan som lärare betonar att barn lär varandra, och när det förekommer är det i första hand i fråga om äldre barn som lär yngre.

2.2.4 Ett sociokulturellt perspektiv i lärande

Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) intresserade sig för barns möjliga lärprocesser och inte statiska utvecklingsstadier. Han menade att två barn som befinner sig i samma ”piagetianska utvecklingsstadium” kan ha helt olika möjligheter att utvecklas. Centralt i Vygotskijs teori (1978, 1995) står idén, att barn som handleds av skickligare kamrater eller vuxna samt deltar i kulturella aktiviteter, ges bäst möjlighet att tillägna sig *tools for thinking*, det vill säga verktyg för tänkandet. Han ansåg att barn som får möjlighet att använda mer avancerade ansatser i t.ex. problemlösning i grupp också övar sig i ett socialt sammanhang. Barns utveckling gynnas bäst genom socialt samspel med vuxna eller andra barn som uppnått större färdighet.

Vygotskij (1978, 1995) argumenterade för att mycket av det vi lär oss, lär vi av andra och nyckeln till socialt lärande är förmågan att härma och imitera. Han betonade språket och kommunikationens betydelse (Liedman, 2002, s. 39):

Vygotskij ser liksom Piaget aktiviteten som ett villkor för kunskapen, men till skillnad från schweizaren hävdar han att kommunikationen med andra människor föregår det egna tänkandet. Tänkandet utvecklas därför på olika sätt i olika kulturer. Förmågan till generaliseringar och logiska slutledningar är inte en medfödd talang utan en kulturprodukt.

Enligt Marita Lindahl (1995, 1998) är det först genom det talade språket som barn utvecklar ett medvetande om sig själva och sitt eget beteende. Hennes forskning visar att upptäckande och utforskande representerar ett väsentligt villkor för barns lärande i förskolan. Genom att uppskatta och urskilja geometrisk form eller förnimma sinnesintryck av kraft och rörelseenergi reflekteras deras initiala sätt, att försöka strukturera eller kategorisera sin upplevda omvärld. Hon visar på att de allra yngsta barnen genom handlingar och kroppsuttryck, förmedlar uppfattningar, som de ännu inte kan verbalisera. Att kunna observera och tolka sådana uttryck är därför en förutsättning för att förstå hur barn förstärker grunden för ett kunskapsbyggande.

Roger Säljö (2000, s. 125) påtalar att lärande ofta beskrivs som en passiv process, där individen tar in förpackad information, färdigheter och förståelse i form av enheter som är lagrade i ett förråd ”kunskaper är det som hjälper oss att se ett problem eller en företeelse som något bekant och något jag tidigare har erfarenhet av.” I ett sociokulturellt perspektiv är kunskap och bildning något man använder sig av i vardagen, en resurs med vars hjälp man löser problem, hanterar kommunikativa och praktiska situationer på ändamålsenliga sätt. Utifrån ett samspel mellan arv och miljö gör vi alltifrån födseln erfarenheter av andra människor. Det är genom samtal om vad som händer i leken och interaktion som barnet blir

delaktigt i, som gör barnet medvetet om hur människor i dess omgivning uppfattar och förklarar olika företeelser.

Lärandet handlar om vilka erfarenheter människor gör i en situation och vilka innebörder, tolkningar och handlingsmönster de tar med sig till andra kontexter senare i livet. Det handlar vidare om att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och att förmå bruka dem på ett produktivt sätt inom ramen för nya sociala praktiker och verksamhetssystem (Säljö, 2000, s. 118):

Mänsklig kommunikation förutsätter och bygger på tänkande som en vital komponent i länken mellan individen och omvärlden. Men tänkandet är situerat och kan inte kopplas loss från sociohistoriska sammanhang och redskap. Analysenheten måste därför avspegla att människor agerar i sociala praktiker med kulturella redskap, eftersom tänkandet är inbäddat i och med hjälp av sådana resurser.

Kunskap är något vi införlivar i oss själva, som förändrar vår uppfattning och ökar vår förståelse av omvärlden (Gustavsson, 2000). Bernt Gustavsson (2000, 2002, 2004) utvecklar Aristoteles (384-322 f. Kr.) kunskapsbegrepp, utifrån den tredelning i vetande - *episteme*, kunnande - *techne* och klokhet - *fronesis*. Alla tre är viktiga för att få balans i lärandet. Det finns ingen motsättning mellan dem, menar han. Dessa kunskapsbegrepp ligger till grund för läroplanernas indelning i de så kallade fyra F:en; fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet (Lpo 94, Lpfö 98). En läro- och kunskapsprocess i ett utomhuspedagogiskt sammanhang innehåller alla dessa tre delar men grundbulten ligger enligt Gustavsson (2004) i den praktiska klokheten, *fronesis*.

Den teoretiska kunskapen har länge varit viktigast, medan den praktiska kunskapsformen har haft en underordnad ställning. Det är därför en angelägenhet att skola och utbildning ger de praktiska kunskaperna ett större utrymme, anser Bengt Molander (1996). Liedman (2002) identifierar en grundmekanism bakom intresse och motivation, spänningsförhållandet mellan det kända och det okända. Nyfikenhet, förundran och förmågan att ställa frågor utgör drivkraften för kunskap och lärande. Tolkning och förståelse är avgörande för vad man gör i en situation där man just nu befinner sig. Motsättningen mellan teoretisk och praktisk kunskap måste ifrågasättas (Liedman, 2002, s. 356):

All kunskap är i grunden praktisk. Först när den är stabilt förankrad i kroppen blir den till verklig grundläggande färdighet och inte bara en snabbt förgänglig utanläxa. (---) Grunden för alla verksamheter är det lilla barnets kunskapsutveckling, vars utgångspunkter är kroppen, sinnena och samspelet med andra människor.

Genom de fyra F:ens kunskapskoncept vidgas vår kontaktyta med världen utanför oss och vår förståelsehorisont växer, skriver Otto Granberg (2004, s. 97-98):

1. Faktakunskap är vetande om isolerande sakförhållanden. Jag vet att kunskap som kan mätas i kvantitativa termer som t.ex. större eller mindre. Faktakunskap är en teoretisk kunskapsform.
2. Förståelse är insikt om samband samt uppfattning om mening och innebörd i det man varseblir eller tänker på. Samma fenomen kan förstås på olika sätt. Det är kunskap som kan mätas i kvalitativa termer, dvs. mer eller mindre kvalificerad förståelse. Förståelse är en teoretisk kunskapsform.
3. Färdighet innebär att jag har kunskap om hur något ska göras och jag kan utföra detta. Färdighet är mest en praktisk kunskapsform. Den kan beskrivas med ord.
4. Förtrogenhet innebär att kunna handskas med vissa fenomen, så att jag snabbt vet vad det är frågan om och dessutom vet vilka följder olika åtgärder kan få. Förtrogenhet utvecklas i handling. Den kan finnas utan att innehavaren kan beskriva den med ord.

2.2.5 Amerikansk pragmatism och reformpedagogik

John Dewey (1859-1952) anses vara en av förgrundsgestalterna vid sidan av Charles Pierce (1839-1914) och William James (1842-1910) inom den filosofiska rörelsen som kallas pragmatism. Pragmatism är en filosofisk åskådning enligt vilken kopplingen mellan teori och handling är avgörande för teorins sanning och handlingens giltighet (Egidius, 1995, s. 206). I försöksskolan i Chicago som grundades 1894 tog Dewey emot barn i åldern 4-14 år (Krokmark, 2003). Som skolpedagog är Dewey (2002, s. 11) mest känd för uttrycket *learning by doing*, vilket sammanfattar det erfarenhetsgrundande lärandet som vill överbrygga klyftan mellan teori och verklighet:

Skolan är samhällets styrinstrument både när det gäller elevernas egen utveckling och samhällets framtid. Den skarpa uppdelningen mellan teori och praktik måste därför överges.

Deweys ursprungliga formulering lyder: *Learn to Do by Knowing and to Know by Doing* och återfinns i boken *Applied Psychology* (1889) som han skrev tillsammans med J.A. McClelland (Vaage, 2003). Det är relationen mellan kunskap och handling som är det primära. Dewey (2002) har haft stort inflytande för reformpedagogiken, en inriktning inom pedagogiken som önskar reformera den traditionella skolan i syfte att bli mer elevinriktad, aktiverande och verklighetsbetonad (Egidius, 1995).

Dewey (2002) framhöll att barnen/eleverna i första hand skall lära sig genom praktiska handlingar och att utgångspunkten bör vara individens och gruppens behov. Lärandet skall ske i naturliga livssituationer i ett maximum av spontanitet och ett minimum av dominans; allt enligt principen frihet under ansvar. Dewey menade att kunskapen bara blir intressant om den angår oss, är användbar och knuten till sin rätta miljö i sitt rätta sammanhang.

Genom sina kontakter med bl.a. Maria Montessori (1870-1952) kom John Dewey också att få inflytande på den internationella kindergartnrörelsen som starkt växte fram vid sekelskiftet före första världskriget. I boken *Demokrati och utbildning* (Dewey, 1999) betonar han kraftigt att all pedagogik handlar om att reproducera värderingar, kunskaper och

färdigheter från en generation till en annan. Dewey (s. 231) skriver att ”den kunskap som kommer först till en person är hur man gör.” I kapitlet 15, Lek och arbete i kursplanen (s. 242-243), slår han fast att ”utan inslag av lek och arbete går det inte att skapa förutsättningar för effektivt lärande” (---) och att det:

är skolans uppgift att skapa en miljö där lek och arbete utförs i syfte att främja en önskvärd intellektuell och moralisk utveckling. Det är inte tillräckligt att enbart introducera lekar och spel, handarbete och praktiska övningar. Allting beror på hur detta används.

I boken *Individ, skola och samhälle - pedagogiska texter* (1899) framför John Dewey i kapitlet: *Mitt pedagogiska credo* några av sina mest kända citat som belyser kunskapens och lärandets aktiva natur (Dewey, 2002, Artiklar 1-5, s. 38-49):

I den första artikeln kallad: Vad utbildning är, påtalar Dewey (2002, s. 38) att utbildningsprocessen börjar redan vid födelsen och att den innebär att individen får ta del av mänsklighetens sociala medvetenhet: ”medvetandet genomsyras, vanor bildas, begrepp lärs in, känslor och emotioner väcks.” All utbildning måste grundas i en psykologisk och social insikt om barnets kapacitet, intressen och vanor (s. 39) ”av de reaktioner man får på sina handlingar lär man sig vad handlingarna betyder socialt sett.”

I den andra artikeln: Vad skolan är, pekar Dewey på att skolan måste representera livet såsom det levs i verkligheten och relaterar till det liv och de aktiviteter som finns i hemmet, i grannskapet eller på lekplatsen. Han påtalar att det är livet i barngruppen som skall styra barnet i arbetet.

I den tredje artikeln behandlar Dewey (s. 43): Undervisningens innehåll. ”Det sociala livet utgör den omedvetna enheten och bakgrunden till barnets alla bemödanden och färdigheter” skriver Dewey (s. 45) och slår fast att ”om utbildning är liv, har allt liv i grunden en naturvetenskaplig aspekt, en konst- och kulturaspekt, en kommunikationsaspekt.” Han skriver på samma ställe att han tror ”att utbildning måste ses som en fortgående rekonstruktion av erfarenheter, att utbildningens process och mål är en och samma sak.”

I slutet av 1800-talet uppstod en riktning inom pedagogiken som kraftigt påverkade undervisningsmetoderna i USA och Västeuropa långt in på 1900-talet. Den kallades progressivism. Progressivismen fokuserar på fostran till demokrati och utveckling av hela personligheten - inte bara på förstånd och minne. Anknnytning till samhälls- och arbetsliv, nedbrytningar av ämnesgränser och arbete med projekt och teman anses betydelsefullt (Egidius, 1995). Ellen Key (1849-1926) och Elsa Köhler (1879-1940) kom att bli några av nyckelpersonerna för den europeiska formen av progressivism.

Den amerikanska reformpedagogiken växte sig stark under 1930-talet också i Sverige. Elsa Köhler kom därmed att betyda mycket för skolpedagogiken i Sverige, men också för svensk förskolepedagogik, eftersom hon studerat de yngre barnens behov av lek och aktivitet. Denna pedagogik förespråkade, liksom John Dewey, en skola där eleverna fick söka sin kunskap, i samhället, i naturen och i samspel med andra (Andersson, 2001).

2.2.6 Lärande i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv

Det utvecklingspedagogiska forskningsfältet visar att barn spontant utvecklas på egen hand i förskolan, men också att läroplaner och de vuxnas målmedvetenhet och följsamhet i barns värld är centralt. Ingrid Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson (2003, s. 30) gör en ansats att lägga grunden för utvecklingen av en specifik pedagogik, en teori om barns lärande i förskolan, vars yttersta syfte är att ”hos barnet skapa en självständig motivation för att söka mening och förståelse.” Forskningen har sina rötter inom *fenomenologin* och utgår från utvecklingspedagogiken. Fenomenologi är en filosofisk teori om naturen och ursprunget hos fenomenen det vill säga tankar, sinnesintryck, begrepp och omdömen som vi använder för att uppfatta, förstå och tolka vår omvärld (Egidius, 1995).

Den fenomenologiska forskningsinriktningen lyfter fram människors subjektiva värld och deras sätt att skapa förståelse för omgivningen. I utvecklingspedagogiken ligger fokus på att skapa sådana förutsättningar att barnens värld blir synlig för dem själva och för andra. Det centrala i denna teori är att det inte rör sig om lekande eller lärande utan att det handlar om att barn leker och lär samtidigt. Den skiljer sig från andra former av pedagogik menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s. 20-21) genom att objekt och akt (handling), ses som oskiljbara, det vill säga ”den förmåga eller det kunnande som barnet skall utveckla” och ”hur barnet gör eller går tillväga för att lära sig.” De fenomen barnen riktar sin uppmärksamhet mot och intresserar sig för, lär de sig också något om.

Ett socialiserande och kulturberoende sätt att utvecklas och lära omfattar såväl det sociala samspelet mellan människor, som den process varigenom samspel påverkas av den kulturram människor agerar inom. De yngre barnens samspel påverkas också av andra barn men också av sin omgivning, något som i sin tur inverkar på barnets individuella utveckling. Denna äger alltid rum i fysiska miljöer som är tillrättalagda av vuxna som lever i deras närmaste omvärld. Lärare i förskolan speglar och förmedlar den innebörd i den gemensamma kultur, som barn blir en del av. Människans lärande är beroende av såväl intresse,

koncentration och känslomässig utveckling, som av det sociala samspel individen utövar med sin omgivning (Lindahl, 1995, 1998 och Williams, 2001).

I läroplanerna Lpfö 98 och Lpo 94 betonas de grundläggande demokratiska värdena och att lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barn lär av varandra. De vuxnas förhållningssätt, den sociala och kulturella omgivningen, de pedagogiska och sociala uppgifterna, och elevgruppens sammansättning är av betydelse, när man studerar samarbete med barn. Miljöns fysiska utformning och attityden till samarbete är andra faktorer, som påverkar barns möjligheter till samlärande, att lära av varandra i förskola och skola. Pia Williams, Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelsson (2000, s. 13) formulerar det så här:

Starka självständiga individer är viktiga, men utan individens förmåga att ta andras perspektiv och samverka med andra, går civilisationen under. I detta perspektiv blir barns samlärande en av utbildningsväsendets mest centrala frågor.

Ingen av läroplanerna Lpfö 98 och Lpo 94 innehåller många rader om arbetsformer, men tydligast kommer barnens aktiva roll till uttryck i förskolans läroplan (Lpfö 98, s. 10):

Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iakttaga, samtala och reflektera. Men med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. Lärandet skall baseras på såväl samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra.

Mycket av vår kunskap är i grunden praktisk, förankrad i kroppen och har där sin sinnliga och motoriska bas (Liedman, 2002, s. 47). Ett barn som föds är enligt Augustinius (Confessiones, 400 e. Kr.) inte ett oskrivet blad utan ”Gud har skapat hennes kropp och givit henne liv och även utrustat henne med sinnen färdiga att ta emot intryck, lemmar redo för rörelse och förmåga att både lära sig tala och tänka.” *Skrattet* spelar också en märklig roll i Augustinus Bekännelser. Han hävdade att leendet är svaret på en annan människas leende. Mamman ser barnet i ögonen och ler och barnet svarar med sitt eget leende. En väsentlig del av barns verksamhet består i att bringa de olika sinnesvärldarna i samklang. Varje sinne utvecklar sin egen kunskapsfär, enligt Liedman (2002, s. 70):

Det synliga har sina färger och sina dagar men också sina ansikten som man kan känna igen och bilder som man förstår. Hörseln bygger ett klang- och bullervärld, fylld av bekanta och obekanta röster, sånger, fågelkvitter, bilar som väsnas och fläktar som surrar. Känslan identifierar ytors djup, vått och torrt, hud och gräs. Lukt och smak bygger sina speciella territorier, sammanfallande i munhålan men åtskilda när näsan är täppt eller det doftande föremålet befinner sig utom räckhåll.

2.3 Plats

2.3.1 Platsbegreppet

Ordet *plats* (www.ne.se) definieras i Nationalencyklopedin enligt följande: ”Område med välbestämt läge och begränsad omfattning, ibland mer eller mindre tänkt som en punkt”. *Landskapet* är ett annat sätt att beskriva en fysisk miljö, det vill säga ett stycke land. Begreppet landskapsbild är landskapets allmänna framtoning inför våra ögon och inte en beskrivning av någon mer bestämd geografisk miljö. Några homogena landskapsteorier förekommer inte, fältet är brett och rör sig över flera vetenskapliga områden (Kylin, 2004). Platsbegreppet har en varierande terminologi, beroende av vilket vetenskapligt perspektiv man väljer: arkitektur, landskapsplanering, miljöpsykologi, sociologi och kulturgeografi.

Den fysiska miljön fungerar som en igångsättare och katalysator i lek och lärande och är genom sin utformning en avgörande faktor för vilka lekar som kommer till stånd, visar studier rörande barns platsidentitet på förskolegårdar (Grahn et al. 1997, 2003, Fjørtoft, 2000 och Mårtensson, 2004). Under förskolans uppdrag står följande inskrivet i läroplanen för förskolan Lpfö 98 (s. 11): ”Utomhusvistelsen bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö.” Förskolan skall också främja att barn lär känna sin närmiljö och får bekanta sig med de funktioner som har betydelse för det dagliga livet samt med det lokala kulturlivet. Förskolan är en social mötesplats för kulturell mångfald som skall förbereda barn för ett alltmer internationaliserat samhälle. Miljön skall vara öppen, innehållsrik och inbjudande inomhus och utomhus för alla barn som deltar i verksamheten (Lpfö 98).

Mårtensson (2004) påtalar vikten av fysiska utomhusmiljöer som lämpar sig väl för både de äldre och de yngre barnen, till exempel större buskage, där barnen kan springa runt omkring och igenom. Dessa ”springytor” mellan och i buskagen behövs för dynamiken i leken, de förmedlar rymlighet och skapar incitament till rörelse.

2.3.2 Plats i tid och rum

Vid en jämförelse får begreppet *plats* i det engelska språket en tydligare beskrivning eftersom man skiljer på olika slags rum och platser. *Space* är rummet som i abstract bemärkelse avser storlek, läge m.m. *Place* är det fysiska rummet, som definieras av en individ eller ett kollektiv. Begreppet kan utvidgas och kopplas till *sense of place*, en känsla för platsen, den

egna platsen eller hembygden. Känslan kan vara kopplad till lokalhistorisk-, ekologisk-, social- och fysisk förankring i landskapet (Åkerblom, 2003).

Platsidentitetsbegreppet diskuteras av Anette Sandberg (2002, s. 30) som menar att det motsvarar individens upplevelse av platser som är meningsfulla för identiteten: ”Platsidentitet innebär att individer tillskriver platsen en identitet, inte att platsen har en identitet i sig.” Ett annat internationellt ord är *landscape* som den brittiska organisationen Learning Through Landscape och den kanadensiska organisationen Evergreen använder för att illustrera den potential som finns för *outdoor education/utomhuspedagogik* med förskolan och skolans utemiljö som bas. Ordet landskap är i svenskan precis lika allmänt som i engelskan. Landskapet och varför, vad, hur och när och för vem en plats används är ständigt närvarande i utomhuspedagogiken, där handling, tanke och känsla förenas (Dahlgren och Szczepanski, 1997).

Andra platsrelaterade termer är *fysik miljö*, som ofta används av arkitekter och planerare, och *rum för lärande* som främst används i skolsammanhang (Åkerblom, 2004). I ett vetenskapligt perspektiv har dock skolan som fysisk miljö berörts i liten omfattning, jämfört med begreppen lärande och pedagogik (Björklid, 2005). Platsen har för barn och vuxna olika betydelse beroende på hur den används. Lekens dimensioner (Bilaga 3) framträder hos vuxna men tar sig andra uttryck än under barndomen. De yngsta barnen gräver i sandlådan och som vuxen gräver man i trädgårdslandet (Sandberg, 2002). Ting tar tid - att följa odlingens årstidsväxlingar. Att i odlingslandskapet iakttaga kopplingar t.ex. frö, planta, skörd och matbord kan ge nya insikter och perspektiv på livet utifrån ett fingrarna i jorden perspektiv (Dahlgren och Szczepanski, 1997).

Det är ofta svårt att skilja skolans undervisningsuppdrag från den fysiska miljö barnen vistas i när de lär. Flera forskare betraktar lek som ett meningsskapande lärande (jfr Kylin, 2004, Mårtensson, 2004 och Heurlin-Norinder, 2005). Med detta synsätt blir platsens, individens och kulturens identitet varandras förutsättningar, skapande, meningsskapande och lärande kan betraktas som inte ett, utan olika uttryck för samma sak. Utomhuspedagogikens identitet preciserar lärandets lokalisering dess *var?* med andra ord platsen för lärande (Bilaga 1). Till platsen knyts också innehållet, objektet, processen men även sättet att lära. Utomhuspedagogikens didaktiska identitet bestäms av den natur- och kulturmiljö som tillhandahåller lärandets innehåll (Dahlgren och Szczepanski, 1997).

Barn möter både organiserade förutbestämda, *editerade landskap* som kan vara förskolans eller skolans lokaler. Men det kan också vara icke förutbestämda landskap som skogslandskap och andra utomhusmiljöer, där mötet med det oförutsedda mer ostrukturerade

och spännande kan äga rum. Uterummet med sina icke textbaserade praktiker (lekar, hantverk, muntliga traditioner etc.) blir här ett komplement till lärandet i innerummets ofta mer textbundna praktik, t.ex. samlingen kring sagobokens texter och bilder (Dahlgren och Szczepanski, 1997, Szczepanski, 2005, Åkerblom, 2005 och Björklid, 2005).

2.3.3 Skolträdgårdsverksamhet och gårdssomvandling

Skolträdgårdsverksamhet kan enligt Petter Åkerblom (2005) betraktas som en meningsskapande aktivitet, där fokus i lärprocessen läggs på sinnliga erfarenheter som att känna, dofta, smaka, lyssna och se. Men en sådan meningsskapande aktivitet är också organiserat trädgårdsarbete - *learning by gardening*. Härigenom skapas möjlighet att uppleva ekologiska processer. Trädgården blir en modell för kulturlandskapet, där råvarorna till vår föda produceras. Åkerblom uttrycker det på följande sätt om skolträdgården som pedagogiskt medium (2003, s. 58):

En skolträdgård skulle i perspektiv av ovanstående resonemang kunna betraktas som beröringspunkt genom att fungera som mötesplats för människor, andra levande organismer och ting - samt genom att definieras som ett fysiskt platsbundet uttryck för ett skeende iscensatt av människa och natur.

Skolgårdsverksamhet är en tids och arbetskrävande utmaning, men innebär som autentisk verksamhet med taktila inslag avsevärda vinster. Barn får möjlighet att ta eget ansvar och skolträdgårdsskötseln blir en motvikt till det klassrumsbundna skolarbetet. En av de pedagogiska poängerna med odling är just att det går långsamt och att man får följa årstidernas växlingar och växandets process från frö till planta (Åkerblom, 1993, 2003).

Gunilla Lindholm (1995) har studerat användningen av skolgården i ett historiskt perspektiv och urskiljer tre epoker: Under den första tidsperioden, 1860-1920, användes skolgården till trädgårdsskötsel och lek. Skolgården blev skolbyggnadens trädgård. Under den andra tidsperioden, 1944-1955, kommer detta samband i skymundan. Skolgården var en plats för idrott och lek på asfalterade planer inramad av grönstrukturer. Asfalten passade bättre till bollspel och springlekar än detta singel, som tidigare täckt många skolgårdar. Under den tredje tidsperioden, 1979-1995, betonades åter utemiljöns helhetskaraktär och skolgården fick en roll som pedagogisk resurs och förslag gavs på moment som kunde ingå i utomhusundervisningen.

Efter miljörelsens etablering under 1970- och 80-talen, som också innebar ett ökat allmänt intresse för odling, återuppstod skolträdgårdstanken omkring 1990. Man får nu upp ögonen för att skolgården kan medverka till att skapa mer variation i lärandet och nya och

mer stimulerande aktiviteter på rasterna. Under första hälften av 1990-talet hade man dock sällan råd att anlita professionell kompetens för att rusta upp befintliga skolgårdar. Istället arbetade barn och lärare (föräldrar) utifrån mindre projekt på förskolor och skolor kring blomsterodling, asfalmålning eller byggen av olika slag (Lindholm, 1995).

Patrik Grahn (2003) påtalar att barn behöver *gröna miljöer* för att samla kunskaper och erfarenheter om sina förmågor och begränsningar, vilket också leder till vila och återhämtning. Många formbildande element (träd, buskar, platser att gömma sig i och under) med högt kojindex på förskolegården är mer stimulerande än miljöer som saknar dessa gröna element. En "hemlig plats" och ett gömställe, liksom en plats att fylla med fantasi, är viktiga nyckelbegrepp för att förstå vad kojan står för. Maria Kylin (2004) visar att det finns tre typer av kajor: *trädkojan*, *buskkojan* och *kojan byggd av löst material*. För de yngsta barnen är det främst buskar och snår, så kallade buskkajor, som gäller men också små markkajor bestående av t.ex. lite hopsamlat gräs, blad och pinnar som markerar en hemlig plats och ett gömställe.

Studier av Grahn (1997 et al.) visar att en variationsrik, naturpräglad utomhusmiljö har en positiv effekt på barns motorikutveckling, koncentrationsförmåga och hälsa (minskad infektionsrisk). Antalet frånvarodagar minskar om barn vistas utomhus i gröna miljöer på våra förskolor (Söderström och Blennow, 1996). Gemensamt för de gårdar som stimulerar barns utveckling är att de innehåller någon typ av naturmark samt att de är större (Grahn, 2003). Ingunn Fjørtoft (2000) har i sin forskning studerat vilket lekvärde olika typer av naturmark har för barn. Områden med sly visade sig bra när de yngre barnen skulle bygga kajor. Träd och stenar för att klättra upp och hoppa ned från och mer jämn terräng för springlekar är utvecklande för motoriken. I forskningen om hur lekar framträder rent rumsligt på förskolegårdarna kan man urskilja följande (Grahn, 2003):

1. *Entrézon*: Utgör gränsområdet mellan utomhus och inomhus t.ex. en möblerbar altan med skärmtak med närhet till en sandlåda.
2. *Platser för sinnliga lekar*: Exempel på sådana platser är t.ex. buskaget, sandlådan och vattenrännan.
3. *Att tillägna sig egna, personliga platser*: Det kan vara en undangömd vrå och en hemlig plats.
4. *Platser som en grupp tillägnar sig*: Det handlar om en grupp av barn som adopterar t.ex. en plats "koja" som bas för sina lekar.
5. *Områden för lugna lekar*: Ofta är det sinnliga platser som stimulerar lukt, smak, känsel, syn och hörsel där barn fantiserar och leker.

6. *Områden för vilda lekar*: Dessa platser är ofta öppna mellan buskage och gräsbeklädda kullar, där barn jagar, brottas, snurrar och rullar runt med varandra.

7. *En gradient från trygghet till utmaningar*: Alla barn behöver hitta utmaningar på gården.

Ofta utgörs denna gradient av: *entrézon - trädgård - natur*. Mellan naturavsnittet och trädgården kan det finnas bryn som de yngsta barnen tvekar att ta sig genom. I själva naturavsnittet kan man också finna klätterträd och stora stenar (Grahn, 2003). Lummiga träd och buskar skyddar mot sol och vind och ger goda förutsättningar för skapande av egna platser för lek och lärande (Grahn, 1997, 2003). Gungor, breda rutschkanor, stenblock och stora oregelbundna sandlådor, inramade av klätterträdträd och buskar, utgör goda förutsättningar för lärande genom lek (Fjørtoft, 2000, Mårtensson, 2004 och Kylin, 2004).

I takt med att befolkningen i städerna ökar är det inte ovanligt att nya bostäder byggs på bekostnad av grönområden, som utgör eller kan utgöra centrala platser för lek och lärande. Långa avstånd till parker gör dessutom besöken mer sällsynta (Grahn, 1991). I lekplatsplanen för Linköpings kommun 2002-2010 (s. 5) kan man läsa följande:

Satsningar på parkmark ska komplettera skolgårdens begränsade ytor, med ytor för bollekar och andra utrymmeskrävande aktiviteter. De skolnära lekplatserna ska utformas för utomhuspedagogik och folkhälsobefrämjande aktiviteter. Tillgängligheten för allmänheten och konfliktrisken mellan skolverksamheten och allmänhetens utnyttjande ska beaktas i planeringen. Planen innebär att lekmiljöer på parkmark framförallt skall möta de lite äldre barnens behov. Småbarnslek planeras endast i områden där det saknas kvartersmark dvs. främst i småhusområden. Lekplatserna skall utformas som mötes- och samlingsplatser för att främja integration mellan olika åldrar och kulturer. De ska så långt som möjligt förläggas i naturmark med möjlighet till utomhuspedagogik, egna upptäckter i naturen och spontan lek. Folkhälsoaspekter ska vara vägledande och planerade lekmiljöer ska gynna en aktiv lek.

2.3.4 Barnperspektiv i planeringssammanhang ”grönplaner”

Ordet *utemiljö* används både som en beteckning på platser med en stor detaljeringsgrad och till viss mån också som ett sammanfattande begrepp på de gröna ytorna i staden. Maria Kylin (2004) anser att barns eget perspektiv på utemiljön måste tas i beaktande när man planerar den fysiska miljön. Detta innebär inte att barn skall bemyndigas att delta i en planprocess som de inte behärskar, utan att planerare måste skaffa sig insikt i hur barn uppfattar utemiljön genom att ta del av deras vardag. Detta sker både genom att man drar sig till minnes sina egna barndomslekar och genom att man för en ingående dialog med barnen på plats i utemiljön. Barnperspektivet i översiktsplaneringen (ÖP) och detaljplanen (DP) måste återspeglas även i urbana sammanhang. Detta uppnås enligt Maria Kylin (2004, s. 35): ”bäst genom att hela utemiljön görs tillgänglig med tillräckligt utrymme för barns egna aktiviteter och för deras eget skapande.”

Kylin (2004) påtalar både vikten av att lekplatserna är olika utformade för att på så sätt skapa en egen identitet och att barns platser inte får försummas i urbana utemiljöer t.ex. förskolegårdar och lekrområden. Hon visar också på skillnader i uppfattningar, tolkningar och beskrivningar av fysisk miljö utifrån de lagar och förordningar som ligger till grund för *grönplaner* och barns fysiska utemiljö. *Plan- och bygglagen* (PBL) är det lagrum som reglerar utemiljö, byggnader och anläggningar i Sverige. Utifrån ett planerarperspektiv där planerare utgår från visuella intryck och ett barnperspektiv, där barn upplever sin närmiljö i en social situation med hela kroppen. Dessa skillnader i synsätt beskriver Kylin (2004, s. 11) på följande sätt:

Planerare talar om utemiljön i en generell och övergripande skala, beskriver den med karaktärsord, såsom vacker och naturlig och utifrån funktioner. Barn talar om utemiljön i en detaljerad skala kopplad till upplevelser som uppnås genom aktiviteter och *"allt vad man kan göra där."* De beskriver med stor entusiasm de egna påhittade lekarna. Dessa platser och dessa lekar verkar ha stor betydelse jämfört med platser speciellt utformade för barn som t.ex. lekplatser, skolgårdar och regellekar.

I en delstudie (Kylin, 2004) där lärare och planerare ingick beskrev lärare platser mer i detalj genom att berätta vad barnen gjorde där, medan planerare beskrev dem med hjälp av mer visuella ord som exempelvis vilt, buskigt och variationsrikt. Lärare beskrev oftare än planerare platsen utifrån t.ex. buskaget, trädet och kojan. En lärare ansåg att korta regelbundna utevistelser är att föredra framför långa och få och att kontinuitet ger fördelar som möjligheten att kunna följa årstidväxlingar, lära sig hitta och känna sig trygg i det utvalda grönområdet. Både lärare och planerare var överens om att vild och variationsrik natur är roligast och bäst för barn. Det "naturpräglade landskapet" måste in på förskolegårdar och lekplatser och möta de fasta lekredskapen. Dahlgren (2006, s. 23): "En lekplats med rutschkana, klätterställningar och gungor talar i stort sett om vad det går att göra där, medan ängen eller skogen, den icke redigerade naturen inbjuder till mer nyskapande och påhittighet."

Diskussioner förs kring frågan om denna skillnad kan kopplas till barns rätt att bli synliga och ta mer plats i urbana utemiljöer (Heurlin-Norinder, 2005). Den egna riktbarheten måste vara med i lärprocessen för att kunskap skall upplevas som motiverad och rolig. Att kunna välja innehåll och plats, det vill säga valfri plats är viktigt, kroppens rörelse är en del av detta sammanhang, där platsen präglar leken (Torstenson-Ed, 2003).

KAPITEL 3. UNDERSÖKNINGEN

3.1 Metod

3.1.1 Val av metod

Denna studie utgår ifrån två komplementära metoder nämligen, intervjuer och verksamhetsbesök. Dessa båda metoder har använts för att uppnå studiens syfte. Studien fokuserar lärares uppfattningar om möjliga kopplingar mellan lek, lärande och plats i förskola och förskoleklass. Undersökningen är kvalitativ och databildning sker genom intervjuer i form av semistrukturerade frågor, som tolkas och kategoriseras. Studien är således en traditionell fenomenografisk analys. Enligt Steinar Kvale (1997, s. 117-119) finns det tre nyckelfrågor som man bör beakta inför intervjuer:

1. Vad? att skaffa sig förkunskap om ämnet för undersökningen.
2. Varför? att formulera ett klart syfte med intervjun.
3. Hur? att ha kunskap om olika intervjutekniker och kunna avgöra när och hur man använder dem.

Det är främst studiens syfte som avgör om den är kvalitativ eller kvantitativ. *Kvantitativa studier* används för att beskriva förekomst, utbredning, intensitet och samband hos fenomenen, medan *kvalitativa studier* används för att urskilja kvaliteter, beskaffenheten hos fenomen som man studerar. Test och enkäter är metoder, som oftast lämpar sig mera för kvantitativa studier (Björklund och Paulsson, 2003 och Patel och Davidsson, 2003).

Fenomenografiska studier är inriktade på hur lärare tolkar och förstår upplevelsen i avseende att klargöra vad som framträder och på vilket sätt som detta framträder. Den har för avsikt att beskriva hur lärare tolkar, uppfattar och förstår sin omvärld med hjälp av verbala analysmetoder (Kvale, 1997). Fenomenografiska studier syftar således till att beskriva hur olika personer uppfattar olika fenomen i omvärlden. Vidare syftar fenomenografiska studier till att beskriva innebörder och mera sällan förklaringar till eller hur ofta en viss uppfattning förekommer. Valet föll på denna vetenskapliga metod, eftersom den oftast ger detaljerade och fylliga beskrivningar (jfr Marton och Booth, 2000).

Det finns tre olika former för intervjuer: *den strukturerade-*, *semistrukturerade-* och *den ostrukturerade intervjun*. Den strukturerade intervjun utmärks av att alla frågor är bestämda i förväg och ställs i en viss ordning och den ostrukturerade intervjun av att frågor formuleras

och ställs beroende på hur samtalet utvecklas. Den semistrukturerade intervjun har öppna frågeställningar och är ett mellanting mellan dessa båda, vilket dels ger möjlighet för respondenterna att uttala sig fritt inom de ramar som frågorna tillåter, dels möjliggör att ställa följdfrågor för intervjuaren om något är otydligt och behöver utvecklas. I denna studie föll valet på den semistrukturerade intervjun.

3.1.2 Studiens avgränsningar

Denna studie avser att studera lärares uppfattningar om möjliga kopplingar mellan begreppen lek, lärande och plats i förskola och förskoleklass inom ämnesområdet utomhuspedagogik (Bilaga 1). Undersökningen utesluter lärares uppfattningar om barns lek med leksaker - naturmaterial, katalogredskap såsom klätterställningar och gungor, lärares uppfattningar om t.ex. ribbstolar, kuddar, madrasser samt lokalernas fysiska utformning. Enligt Anders Nelson och Krister Svensson (2005) saknar leksaksforskningen för närvarande en utvecklad teoretisk begreppsapparat, vilket försvårar kunskapsutvecklingen inom området.

3.1.3 Urval

Fyra förskolor, tre kommunala och en föräldrakooperativ samt en kommunal skola/f-klass ingår i studien. Alla ligger i Linköpings kommuns ytterområden med natur- och kulturlandskapet inom gång- och cykelavstånd. Upptagningsområdet för barn/elever består av en bebyggelse med främst villor och radhus. Verksamhetsområdet för förskoleverksamheten har ingen särskilt uttalad utomhuspedagogisk inriktning eller profilering, vare sig i måldokument eller i visioner och det samma gäller för förskolan/föräldrakooperativet (jfr Kvalitetsredovisning 2004, Linköpings Kommun, Förskoleverksamhet, s. 15-23).

I detta kvalitetsredovisningsdokument, under rubriken sammanfattande bedömning/analys, framgår att allt fler förskolor arbetar med utomhuspedagogiska inslag, men att begreppet utevistelse oftast jämföras med fri lek utomhus, under del av dagen. Skolverkets kvalitetsindikatorsystem - självvärderingsmaterialet BRUK - bedömning, reflektion, utveckling och kvalitet används i förskolorna för att ge vägledning i kvalitetsarbetet (www.skolnet.skolverket.se/bruk/bruk_forskolan.htm). Barn- och ungdomsnämnden önskar dock främja utomhusvistelse för lek och lärande i förskolan.

I studien deltog sju lärare från fyra förskolor, varav en lärare från skola/förskoleklass, samtliga kvinnor inom åldersspannet 49-57 år. Alla respondenter hade innan denna studies genomförande kommit i kontakt med utbildningsområdet miljö- och utomhuspedagogik,

varav fem lärare under läsåret 1998-1999 deltagit i en utomhuspedagogisk uppdragsutbildning: Förskolans uterum i det pedagogiska arbetet, 5 poäng (Jonsson, 2000). I denna studie ingår en föräldrakooperativ förskola i samma verksamhetsområde som de kommunala förskolorna och en förskoleklass i en kommunal skola (f-klass, grundskola år 1-6) i ett annat verksamhetsområde. Alla respondenter var lärare i förskola och f-klass när intervjuerna genomfördes under vårterminen 2004. Totalt kom sju lärare från fyra förskolor och en skola att ingå i studien.

3.1.4 Genomförande

Lärarna kontaktades under höstterminen 2003 och tillfrågades om de var intresserade av att ställa upp på en bandad intervju som berörde utbildningsområdet miljö- och utomhuspedagogik (Bilaga 1). Via telefonkontakt några månader senare bokades datum, tid och plats för intervjun. Respondenterna gav sitt samtycke till att bli intervjuade och att intervjuerna spelades in på band.

Intervjuerna genomfördes under dagtid vårterminen 2004, varav alla sju utom en genomfördes i respektive förskola och skola. Vid intervjutillfället delades intervjuguiden ut (Bilaga 2) både för att underlätta för läraren att fokusera på frågorna under intervjun och för att underlätta bearbetningen av svaren efteråt. Beräknad tid för intervjun var ca 45 minuter, vilket visade sig vara tillräckligt. I genomsnitt avsattes ca 1,5 - 2 timmar för varje intervjutillfälle och verksamhetsbesök. Intervjun inleddes med några frågor som berörde ramfaktorer; såsom barnantal, gruppammansättning, antal anställda, utbildningsbakgrund, kompetensutveckling (Hartman, 2004, Lindström och Pennlert, 2004). Denna information skrevs ned i en fältanteckningsbok. Därefter följde den bandade intervjun. Samtliga intervjuer ägde rum i enskilt rum bakom stängd dörr. I anslutning till intervjun ingick ett verksamhetsbesök, en rundvandring i den fysiska miljön inomhus och utomhus.

Samtliga lärare tillfrågades avslutningsvis om de hade några ytterligare funderingar och tankar avseende intervjun och besöket. Information rörande den pedagogiska verksamheten och observationer av den fysiska miljön antecknades efter hand. Anteckningarna renskrevs efter varje intervjutillfälle, allt för att intressanta detaljer inte skulle gå förlorade.

3.1.5 Metoddiskussion

En forskningsintervju består ofta av ett samtal mellan två personer kring ett ämnesområde av intresse för båda parter. Samtalet är således inte något ömsesidigt samspel mellan två helt

likvärda parter. Det råder ett bestämt maktförhållande mellan intervjuaren och respondenten i och med att intervjuaren introducerar ämnet och styr samtalet genom förutbestämda frågor och uppföljningsfrågor (Bilaga 2). Samtliga frågor har varit öppna och av sonderande natur nämligen, ”vill du utveckla, vill du förtydliga, vill du berätta mer om”?

Vid upplägget av intervjuguiden har jag vinnlagt mig om att varför-frågan? och vad-frågan? bör ställas och besvaras innan hur-frågan? ställdes samt undvikit att ställa varför-frågan? mer än en gång. Varför-frågor? kan enligt Steinar Kvale (1997) få respondenten att under själva intervjutillfället dra sig till minnes obehagliga läxförhör under skoltiden. Vid redovisningen av respondenternas utsagor valde jag att inte specifikt belysa fråga 7, eftersom denna fråga innebär att kunna reflektera över det egna svaret (Bilaga 2).

Avsikten med öppna frågeställningar är att framkalla spontana och uttömmande beskrivningar utifrån intervjuens syfte och problembeskrivning, men också att främja ett naturligt socialt samspel under intervjun. Mot denna bakgrund konstruerades frågor av öppen karaktär, korta och enkelt formulerade, kopplat till syfte och problemformulering. Intervjuaren bör enligt Kvale (1997) vara lyhörd för vad som sägs och inte sägs samt vara kritisk mot egna antaganden och hypoteser. Under besöken på förskolorna har det sociala klimatet varit avspänt. Respondenterna har haft möjlighet att tala fritt om sina upplevelser, erfarenheter och känslor utifrån den egna praktiken (jfr Kvale, 1997).

Efter att ha lyssnat igenom banden ett flertal gånger har texten transkriberats. Pauser har markerats med punkter ... och skratt med parentes (skratt). Därefter gjordes en sammanställning av alla svar utifrån respektive frågeställning. Materialet fick sedan ligga och vila under ett helt år. Under sommaren 2005 lyssnade jag åter igen på banden, och därefter började arbetet med att försöka hitta likheter och olikheter i texten. Vid analysen av intervjuerna framträdde mönster som kom att bilda beskrivningskategorier.

Den kvalitativa analys som här tillämpas, den fenomenografiska, försöker urskilja och beskriva respondentgruppens kvalitativt skilda uppfattningar av fenomenet lek, lärande och plats. Citaten relateras till aktuell forskning om lek, lärande och plats. Dessa grupper av svar bildar därmed underlag för empiriska kategorier utifrån dessa lärares uppfattningar av de studerade fenomenen: lek, lärande och plats.

Efter att en kategori konstruerats gicks materialet åter igenom och de mest belysande citaten valdes ut, det vill säga speciella utsagor som talade för beskrivningskategorin. Kategorierna presenteras i tabellform. Detta för att ge läsaren en möjlighet att skaffa sig en överblick över hela utfallsrummet som också sammanfattar fördelningen av respondenterna. I detta kategorisystem rangordnas inte de enskilda uppfattningarna sinsemellan och kan därmed

betraktas som jämbördiga i förhållande till varandra. De beskrivningskategorier som valts finns med vid varje förskola och f-klass. Tabellformen kan därmed delvis ses som kvantitativ och kompletterande till resultatredovisningen.

Det mest mödosamma i analysarbetet har varit att finna en struktur för problemlösningstrategier, där förändringsbeteende av olika slag passar in, s.k. begynnande synvänder i lärarnas tänkande om den egna praktiken (Lindholt, 1999). Slutligen redovisas huvudkategorier utifrån syfte och problemformulering. Dessa kategorier har belysts genom citat. Om något ord har utelämnats i citatet har det angivits med (...) och hela meningar med (---). Utvalda citat utgör kärnan för att beskriva en kategori. Kategorierna är väl förankrade i intervjumaterialet och överlappar inte varandra.

Ett sätt att minimera risken för att intervjuarens egen subjektiva uppfattning skall synas i tolkningen av beskrivningskategorierna, är att låta en medbedömare undersöka materialet. Går de olika kategorierna att känna igen i datamaterialet? Vilken metod man än väljer för insamling av information, måste tillförlitligheten och giltigheten av materialet kritiskt granskas (Patel och Davidsson, 2003). Validiteten i fenomenografiska studier gäller framförallt hur noggrant och giltigt kategorierna representerar de uppfattningar som kommit till uttryck i intervjuerna och att det sammanhang i vilket uttalandet äger rum inte varierar, utan är så likartad som möjligt.

Att undersöka hur olika personer uppfattar ett fenomen innebär att urskilja, avgränsa och beskriva innebörder och inte nödvändigtvis att ge förklaringar till ett visst sätt att erfa. Med *validitet* menas således giltigheten hos begrepp, påståenden, logiska slutledningar, teorier och test. *Reliabiliteten* eller med ett annat ord tillförlitligheten, handlar om att få ett likvärdigt resultat vid ett förnyat intervjutillfälle (Kvale, 1997). Eftersom man inte med säkerhet kan veta om en medbedömare skulle ha kommit fram till samma beskrivningskategorier, eller om det funnits andra yttre omständigheter som påverkat svaren, kan inte reliabiliteten helt säkerställas. För att få fram ett representativt urval av uppfattningar utifrån frågorna, var det dock rimligt att välja ut dessa respondenter. Jag har utgått från att samtliga lärare varit uppriktiga och ärliga i sina beskrivningar av lek - lärande - plats utifrån sin egen praktik. Validiteten kan alltså inte heller helt säkerställas.

Intervjun som metod för databildning är emellertid inte oproblematiserad. I korthet kan man säga att intervjun ger språkliga data som resultat. Detta innebär att det i hög grad kan bli den verbala förmågan som analyseras, istället för de underliggande uppfattningarna av ett fenomen. Det finns också en viss risk för skevhet i resultatet genom att intervjua inom det verksamhetsområde som man själv är en naturlig del av. En svaghet är att man inte alltid

uppfattar sig själv i den egna praktiken, samtidigt som styrkan är den personliga kunskapen om de ramfaktorer som påverkar den (Lindström och Pennlert, 2004).

3.1.6 Etiska aspekter

Intervjuarens forskningsetik har betydelse för hur arbetet utfaller och är avgörande för den vetenskapliga kunskapen och den etiska kvalitén i varje intervju. Som intervjuare åläggs man ett vetenskapligt ansvar både utifrån sin yrkesprofession och inför sina respondenter, att de uppgifter man presenterar vilar på vetenskaplig grund. Det gäller att följa de etiska principer som är allmänt vedertagna vid denna typ av kvalitativa studier.

Alla respondenter har samtyckt till studiens genomförande och informerats om möjligheten att avbryta deltagandet. Den så kallade frivilligheten har därmed beaktats. Sanningsenlighet har visats genom att ställa raka och öppna frågor och undvikande av vinklade frågor. Ledande frågor begränsar vidden av svaren i utfallsrummet.

Samtliga fältanteckningar och ljudband kommer att raderas när studien är slutförd. Anonymiteten kan därmed garanteras, vilket innebär att ingen obehörig skall kunna komma över de uppgifter som lämnats, eller efter resultatets publicering kunna identifiera vem som sagt vad. I det slutgiltiga materialet är både lärare och skolor avkodade, vilket garanterar anonymiteten. Konfidentialiteten kan därmed säkerställas (se t.ex. Kvale, 1997). Jag anser att informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet härmed är uppfyllda.

3.2 Resultatredovisning

3.2.1 Resultatbeskrivning och resultatanalys

I detta avsnitt ges först en beskrivning av skolornas utomhusmiljö (se tabell, 1) och därefter redovisas utfallet av de analyser som framkommit i intervjumaterialet. Denna analys består av kategoribeskrivningar och några utvalda citat från lärare som illustrerar de kategorier som formuleras. Sedan följer några korta kommentarer i anslutning till resultatbeskrivningen av intervjuerna. Avslutningsvis visar tabellerna 2-7, hur sju lärare svarat utifrån följande frågeställningar nämligen: var leker barn och vad betyder platsen, varför leker barn, vad leker barn, när leker barn, hur leker barn och hur utvecklar du lek?

3.2.2 Beskrivning av förskolegårdar

Tabell 1. Förskolans och tomtens storlek samt tillgång till eldstad och odling (Ytor i tabellen avser kvadratmeter).

Lärare	Förskola	Lokalyta	Tomtyta	Eldstad	Odling
1	A	245	950	Ja	Nej
2	B	640	5718	Ja	Ja
3	B	640	5718	Ja	Ja
4	C	3712	27945	Ja	Ja
5	A	245	950	Ja	Nej
6	D	294	2054	Ja	Nej
7	E	359	1041	Ja	Ja

Förskola A. (Lärare 1 och 5) Byggnadsår, 1990. Förskolan ligger i en skogsbacke i ett villaområde omgiven av blandskog med närhet till gungor, fotbollsplan och pulkabackar. Förskoleverksamheten är kommunal med privat fastighetsägare. Byggnaden består av ett

suterränghus i två plan. På gården finns eldstad, sandlådor och rutschkana. Staket har satts upp på baksidan mot skogsbacken och i den lilla slutningen på gaveln, för att dela av gården i två sektioner nämligen, en gård för de yngre och en för de äldre barnen. Ett odlingsland har omvandlats till sandlåda. På gården finns tillgång till löst naturmaterial från skogen att greja med t.ex. stubbar, granris och kottar. De naturliga möjligheterna för barnen att på egen hand upptäcka och utforska skogsbacken på baksidan av gården, har reducerats. Förskolan är renoverad både inomhus och utomhus.

Förskola B. (Lärare 2 och 3) Byggnadsår, 1973. Förskolan består av tre avdelningar med lekhall för fysisk aktivitet. De stora fönstren saknar markiser. Fasaden är ommålad och inomhus pågår renovering av en avdelning per läsår. Gården gränsar till ett villa- och radhusområde med hagmark och en närliggande sjö med strandlinje. Uppväxta höga lönnar och fruktträd (klätterträd) växer utmed staketet. En grind ger tillgång till hagmarken med lövskog på baksidan. På gården finns en asfalterad cykelbana, klätterställningar och gungor, stora stenar, motorikbana, eldstad, rabatter och komposter samt en vattenränna och en nedgrävd eka i sandlådan. Gruppbord med skärmtak saknas. Gården erbjuder stora plana ytor för roll- och rörelselekar, bollspel och cykelåkning. Bredvid förskolan ligger en idrottsanläggning med fotbollsplaner och en spolbar grusplan för skridskoåkning. I anslutning till småbarnsavdelningens entré finns en innergård med ett lågt trästaket och två grindar. De yngsta barnen sover utomhus under tak. Innergården behöver byggas ut och kompletteras med solskydd och gröna inslag. Förskolan har gångavstånd till kanal och båthamn. På gården finns tillgång till löst naturmaterial som t.ex. löv, grenar, stubbar och låbackar att leka och bygga med.

Förskola C. (Lärare 4) Byggnadsår, 2003. Skolan med f-klass är omsluten av en grön omgivning med tillgång till sjö i närområdet. Skolgården som är plan med ett fåtal små uppväxande trädplantor är helt omsluten av staket (Gunnebostaket). På den stora öppna gården finns bänkar och gruppbord, tillgång till eldstad, odlingslådor och kompost, salixkoja, damm med pump och ett växthus. Skolgården rymmer också en stenlabyrint, motorikbana, gungor, sandlåda, klätterplank, klätterställning med rutschkana, fotbollsplan, samt en kulle. Skogen ligger på gångavstånd med eldningsmöjligheter. Gården har få uppväxande gröna inslag, det vill säga utspridda träd (frukt- och klätterträd) och buskage. Löst naturmaterial saknas att bygga och leka med.

Förskola D. (Lärare 6) Byggnadsår, 1999. Förskolan byggdes ut 2003 och därmed minskade tomtytan. Staket med grind (Gunnebostaket) delar gården i två sektioner. Utbyggnaden av lokalen kompenseras delvis av tillgången till gröna miljöer bestående av hagmark med klätterträd och sjö. Gården är utrustad med sandlåda, rutschkana, kompost och odlingslådor, lekhus och gungor. I anslutning till gården finns en eldstad. Förskolan har gångavstånd till kanal och båthamn. Löst naturmaterial att leka och bygga med saknas på gården.

Förskola E. (Lärare 7) Byggnadsår, 1990. Förskolan består av två avdelningar och ligger utmed en väg i ett äldre villaområde med stora uppväxta trädgårdar med häckar. Gården är plan förutom en liten kulle med ett cementrör som barnen kan krypa igenom. Under sommarhalvåret är avsaknaden av lummiga klätterträd och gröna buskar, som skyddar mot sol och vind, påtaglig. Gården är utrustad med odlingslådor, kompost, eldstad, vattenränna, lekhus och klätterställning. På gården finns också cykelbanor, gungor och en motorikbana. Byggnaden är i behov av ommålning. Förskolan har gångavstånd till kanal och parkmiljö. Gården är omgärdad av ett nätstaket. Det finns inget löst naturmaterial att bygga och leka med.

Kommentarer: De flesta av dessa gårdar erbjuder goda möjligheter att arbeta utifrån de fyra elementen: jord, eld, luft och vatten. Gårdarna har fått höga barnsäkra nätstaket (Gunnebostaket) uppsatta. Betydelsefullt är att det finns grindar för att öka kontakten mellan avdelningarna men också med det natur- och kulturgivna landskapet utanför. De gröna inslagen behöver bli fler i form av utspridda träd och rumsliga buskage i anslutning till sandlådor, gungor och lekredskap (katalogredskap). Detta är av betydelse både för utvecklingen av den biologiska mångfalden och för att skapa vind och solskydd samt mjukare övergångar mellan asfaltsytor och grönområden. Inslag av s.k. naturmark behöver öka på samtliga gårdar. Tomtytan på tre av gårdarna behöver också utökas.

3.3 Resultat av intervjuerna

3.3.1 Platsens betydelse för lek

Barn leker företrädesvis mer inomhus än utomhus. Alla lärare pekar på behovet av ostörda platser. Utifrån denna tvådelade fråga, *var leker barn och vad betyder platsen?* har jag utläst två kategoribeskrivningar nämligen, rumsindelning inomhus och rumsindelning utomhus (se tabell 2, s.k. rum i rummet) och två kategorier: 1. Barn leker ofta där leken kan vara ostörd. 2. Lärare tror att platsen är viktig för barns lek.

Barn skapar hemliga egna platser/nischer för lek - inomhus bakom stängda dörrar, filter och skärmar samt - utomhus bakom buskar, stenblock och lekredskap. Alla lärare i denna studie visar på behovet av ostörda platser. Några lärare påtalar att utomhus har barn lättare att hitta egna platser för lek än inomhus. Flera lärare pekar på vikten av en fungerande fysisk miljö (storlek och variation) både inomhus (lokaler) och utomhus (gården) för barns lek samt tillgång till grönområden. Tre av dessa lärare påtalar också att i gröna miljöer tycker barn om att leka. Barn leker dock företrädesvis mer inomhus än utomhus. Två lärare anger att leken inomhus begränsas av möbleringen t.ex. matbord och stolar.

Kategoribeskrivningar:

Vi måste (rumsindelning inomhus)

”ordna små platser inomhus för lek, så att barnen inte stör varandra” (Lärare 1).

Barn skapar (rumsindelning utomhus)

”sina egna vrår utomhus, där de tycker om att leka” (Lärare 2).

Kategorier exemplifierade genom citat:

1. *Barn leker ofta där leken kan vara ostörd.*

(Lärare 2:) ”Barn leker ofta där leken kan vara ostörd, anser jag.”

2. *Lärare tror att platsen är viktig för barns lek.*

(Lärare 2:) ”Jag tror att platsen är väldigt viktig, jag tror faktiskt det”

Kommentarer: Alla lärare i studien visar på vikten av ostörda platser. De flesta pekar på ostörda platser i form av små vrår och kojor. Majoriteten tillämpar rumsindelning för lek både inomhus (lokaler) och utomhus (gården). De flesta lärare uppfattar också platsen/landskapet utanför staketet som en tillgång i barns lek och lärande s.k. *fri-rum* t.ex. hagen och skogen, för

utveckling av barns grovmotorik. Företrädesvis är lärare mera styrande inomhus än utomhus. Utomhus drar lärare sig oftare tillbaka och låter barnen ta egna initiativ till rörelse än inomhus.

Tabell 2. Rumsindelning för barns lek.

Rumsindelning inomhus	6
Rumsindelning utomhus	4

3.3.2 Lärande i och genom lek

Barn leker för att lära, utforska och ha roligt tillsammans med andra barn och vuxna. Utifrån frågan, *varför leker barn?* har jag utläst fem kategoribeskrivningar nämligen, barn leker för att lära, ha roligt, bearbeta, undersöka och skapa kontakt (se tabell, 3) och fem kategorier: 1. Barn leker för att lära sig. 2. Barn leker för att roa sig. 3. Barn leker för att bearbeta sina upplevelser. 4. Barn leker för att undersöka hur något fungerar. 5. Barn leker för att skapa kontakt med andra barn och vuxna.

Leken har i förskolan alltid framhållits som ett viktigt moment i ett pedagogiskt kommunikativt sammanhang. I denna studie visar de flesta lärare att barn lär genom lek i lekfulla sammanhang. Barn leker för att komma i kontakt med andra barn och vuxna. Barn leker för att lära, utforska och ha roligt tillsammans med andra barn och vuxna.

Kategoribeskrivningar:

Barn leker för att

”lära sig” (Lärare 2).

”roa sig” (Lärare 3).

”bearbeta upplevelser” (Lärare 6).

”undersöka hur något fungerar” (Lärare 3).

”skapa kontakt” (Lärare 3).

Kategorier exemplifierade genom citat:

1. *Barn leker för att lära sig.*

(Lärare 1:) ”Barn lär sig när de leker.”

2. *Barn leker för att roa sig.*

(Lärare 1:) ”Barn leker för att ha roligt.”

3. *Barn leker för att bearbeta sina upplevelser.*

(Lärare 1:) ”Barn bearbetar sina intryck och erfarenheter i leken.”

4. *Barn leker för att undersöka hur något fungerar.*

(Lärare 6:) ”Barn försöker genom lek att få lite kläm på världen, vad den står för och hur den fungerar.”

5. *Barn leker för att skapa kontakt med andra barn och vuxna.*

(Lärare 3:) ”Barn vill genom lek lära känna andra barn och vuxna.”

Kommentarer: Begreppen *lära* och *bearbeta* används ofta synonymt i förskolan. Det är viktigt att urskilja och stödja lustfyllda läroprocesser, såväl som att undersöka hur lekfullhet bidrar till lärande. Leken är inte alltid instrumentell för barnet. Det är av betydelse hur lärare i mötet med barn i leken separerar eller integrerar dessa två. Utomhus kommer barn i kontakt med människor och omvärlden, det vill säga naturen, kulturen och samhället. Barn erövrar omvärlden genom lek.

Tabell 3. Lärares uppfattningar om varför barn leker.

Lära	5
Roligt	3
Bearbeta	3
Omvärldsorientering	2
Socialisation	3

3.3.3 Rörelse genom lek

Barn leker ofta rörelselekar där hela kroppen är involverad.

Utifrån frågan, *vad leker barn?* har jag utläst fem kategoribeskrivningar nämligen, barn lagar mat, bygger, kör med bilar, leker djur och åker kana (se tabell, 4) och fem kategorier: 1. Barn imiterar 2. Barn konstruerar. 3. Barn leker bredvid varandra. 4. Barn dramatiserar. 5. Barn är i rörelse.

Rörelsens betydelse för barns lek är central. De flesta lärare påtalar att barn dras till grovmotoriska lekar, där de får gunga, snurra, kana, studsa rulla och åla. Barn leker ofta rörelselekar där hela kroppen är involverad. Rollekar, konstruktionslekar och rörelselekar erbjuder många möjligheter att lära med hela kroppen. Barns lekhandlingar överför rörelsemönster som finns i det fysiska, kulturella och sociala sammanhang, där de befinner sig.

Kategoribeskrivningar:

Barn leker att de

”lagar mat” (Lärare 6).

”bygger kanaler” (Lärare 5).

”kör bil bredvid varandra” (Lärare 3).

”är katter och hundar” (Lärare 5).

”åker pulka” (Lärare 7).

Kategorier exemplifierade genom citat:

1. Barn imiterar.

(Lärare 1:) ”Barn leker vad vuxna gör i vardagen.”

2. Barn konstruerar.

(Lärare 5:) ”Barn leker kurragömma och bygger kojor både utomhus och inomhus.”

3. Barn leker bredvid varandra.

(Lärare 3:) ”Vi skulle behöva ha minst fem likadana garage och lika många lastbilar.”

4. Barn dramatiserar.

(Lärare 5:) ”Rollekar handlar ofta om att barn blir djur.”

5. Barn är i rörelse.

(Lärare 5:) ”Barn klättrar i träd och åker kana på stenar.”

Kommentarer: Några lärare påtalar betydelsen av goda förebilder och att barn leker vad vuxna gör i förskolan. Parallelek innebär att barn leker bredvid varandra. Alla lärare visar på rörelsens betydelse för samtliga lekformer. Imitationslekar och parallelek dominerar bland de yngsta barnen. De flesta lärare pekar på att utomhus varvas naturligt aktivitetssinriktade och rörelseintensiva lekar med lugnare lekar, om utemiljön erbjuder dessa möjligheter för lek. Alla lekformer handlar om sinnliga sensationer och att sätta kroppen i rörelse. En lärare i studien påtalar också betydelsen av att överföra ett kulturarv genom gamla rörelse- och danslekar till barnen.

Tabell 4. Lärares beskrivningar av barns lekformer.

Imitationslek	2
Konstruktionslek	5
Parallelek	2
Rollek	6
Rörelselek	7

3.3.4 Barns tid för lek

Barn leker hela tiden. Barn leker när det ges möjlighet. Utifrån frågan, *när leker barn?* har jag utläst två kategoribeskrivningar nämligen, begränsad lektid och obegränsad lektid (se tabell, 5) och två kategorier: 1. Barn leker hela tiden. 2. Barn leker när det ges möjlighet.

De flesta lärare pekar på barns behov av sammanhängande tid för lek utan för många avbrott. Barn leker hela tiden. Några lärare påtalar, att rutiner och styrda aktiviteter hindrar barns lek. Detta kommer oftast till uttryck i form av hålltider för alla barn t.ex. samlingstid, mattid, sagotid, sovtid och andra mer eller mindre av vuxna konstruerade lekbegränsande tidsformer. Barn leker när det ges möjlighet.

Kategoribeskrivningar:

Barn leker

(begränsad lektid) ”så ofta de kan” (Lärare 4).

(obegränsad lektid) ”hela tiden” (Lärare 3).

Kategorier exemplifierade genom citat:

1. *Barn leker hela tiden.*

(Lärare 3:) ”Barn leker hela tiden, tycker jag.”

2. *Barn leker när det ges möjlighet.*

(Lärare 7:) ”Matsituationen är en lek, fast vi vuxna inte alltid inser det.”

Kommentarer: De flesta lärare pekar på att dagsprogrammet i förskolan behöver förändras utifrån barns behov av lek under en sammanhållen tid, både inomhus och utomhus. Tidsaspekten kan kopplas till gruppstorlek och lärartäthet. Det är förskolans innehåll, organisation och vuxnas förhållningssätt - barnsyn som begränsar lektiden.

Tabell 5. Lärares uppfattningar om barns rätt till lek.

Begränsad lektid	3
Obegränsad lektid	4

3.3.5 Fantasins betydelse för lek

Barn strukturerar lek genom att kommunicera och förflytta sig utifrån sin upplevelsevärld.

Utifrån frågan, *hur leker barn?* har jag utläst fem kategoribeskrivningar (se tabell, 6) nämligen, barn besjälar, fantiserar, förflyttar, kommunicerar och strukturerar leken och fem kategorier: 1. Barn besjälar saker i leken. 2. Barn fantiserar i leken. 3. Barn förflyttar sig i leken. 4. Barn kommunicerar i leken med hela kroppen. 5. Barn strukturerar sin lek.

I leksammanhang växlar barn snabbt mellan olika roller och teman. De rör sig ut och in i lekar och skiftar mellan olika fantasiteman och känslolägen. Den skapande fantasin förflyttar och kommunicerar tankeverksamheten.

Kategoribeskrivningar:

Barn

”besjälar” (Lärare 2).

”fantiserar” (Lärare 2).

”förflyttar sig” (Lärare 4).

”använder hela kroppen” (Lärare 2).

”strukturerar” (Lärare 5).

Kategorier exemplifierade genom citat:

1. *Barn besjälar saker i leken.*

(Lärare 2:) ”Barn besjälar på något sätt en pinne.”

2. *Barn fantiserar i leken.*

(Lärare 5:) ”Det är viktigt att förflytta sig, upp i rymden eller någon annanstans och få vara någon helt annan.”

3. *Barn förflyttar sig i leken.*

(Lärare 3:) ”De allra yngsta barnen leker genom att sortera, lasta och förflytta runt alla våra saker.”

4. *Barn kommunicerar i leken med hela kroppen.*

(Lärare 1:) ”Det kan vara lek med tanken, lek med mun, tår och fingrar, med andra eller för sig själva.”

5. *Barn strukturerar sin lek.*

(Lärare 4:) ”Ofta är leken strukturerad, men ibland vet de inte alls vad och hur de leker, har jag en känsla av.”

Kommentarer: Tre lärare pekar på skillnader mellan *fri lek* och *styrd lek*. Den s.k. fria leken innebär, att det är barnen som styr och bestämmer i leken. De använder sin fantasi och förflyttar sig i tanke och handling. Lärare kan oftast i dessa rollekar delta som exempelvis olika djur och därmed bli en del av händelseförloppet i barns leksammanhang. I den styrda leken skapar lärare ramar för fantasin, t.ex. dramatisering av en saga. Den kroppsliga ordlösa kommunikationen är vanligare utomhus än inomhus. Flera lekhandlingar - teman kan pågå parallellt både inomhus och utomhus.

Tabell 6. Lärares uppfattningar om hur barn leker.

Besjälar	3
Fantiserar	4
Förflyttar	7
Kommunicerar	7
Strukturerar	5

3.3.6 Lärares förhållningssätt till barns lek

Aktiva lekande lärare skapar tid och rum, material och upplevelser för lek. Utifrån frågan, *hur utvecklar du barns lek?* har jag utläst 5 kategoribeskrivningar nämligen, (se tabell, 7) skapa plats för lek, lekande förebild, tillhandahålla material, skapa tid för lek, skapa tillgång till upplevelser och fem kategorier: 1. Lärare skapar plats för lek. 2. Lärare som aktiva lekande förebilder. 3. Lärare tillhandahåller lekmaterial. 4. Lärare skapar tid för lek. 5. Lärare skapar upplevelser att leka kring.

Lekande lärare skapar tid och rum, material och upplevelser för lek. Några lärare påtalar, att egna tidiga erfarenheter under bandomen är styrande för hur man som lärare ser på och utvecklar sitt förhållningssätt till lek och lekmiljöer. Vi präglas både av vårt biologiska och kulturella arv som ekologiskt beroende sociala varelser. Några lärare påtalar betydelsen av att barn får många gemensamma upplevelser utomhus för att utveckla leken.

Kategoribeskrivningar:

Genom

”att ge plats för lek” (Lärare 7).

”ett personligt engagemang” (Lärare 4).

”att plocka fram/bort material” (Lärare 1).

”att ge tid för lek” (Lärare 7).

”att ge barn upplevelser” (Lärare 1).

Kategorier exemplifierade genom citat:

1. Lärare skapar plats för lek.

(Lärare 5:) ”Vi delar upp oss i mindre grupper och i olika rum för att verksamheten skall fungera.”

2. Lärare som aktiva lekande förebilder.

(Lärare 5:) ”Om man själv börjar att plocka grenar, så kommer det genast barn som vill vara med och bygga och leka.”

3. Lärare tillhandahåller lekmaterial.

(Lärare 3:) ”Man får naturligt in matematiska begrepp genom att låta barn leka och experimentera med vatten, plocka naturmaterial och sortera.”

4. Lärare skapar tid för lek.

(Lärare 3:) ”Det är viktigt att ge barn sammanhängande tid för lek.”

5. Lärare skapar upplevelser att leka kring.

(Lärare 1:) ”Barn behöver gemensamma upplevelser för att utveckla leken.”

Kommentarer:

Några lärare påtalar att i den inte tillrättalagda miljön utomhus är det lättare att hitta en större variation av material, som i leken är upplevelse- och kreativitetsskapande - än konstgjorda artificiella gårdar med mycket asfalt och många katalogredskap. Dessa lärare påtalar att det som främst har präglat deras barnsyn är egna intressen, upplevelser och relationen till landskapet under barndomen. De vuxnas upplevelser av tid för lek och vila har sannolikt även präglats på samma sätt.

Tabell 7. Lärares uppfattningar om hur barn utvecklar lek.

Fysisk miljö	4
Förebilder	3
Material	5
Tid	6
Upplevelser	4

KAPITEL 4. DISKUSSION

4.1 Resultatdiskussion

Förskola i brytningstid - Nationell utvärdering av förskolan (2004) ger den första lägesbeskrivningen efter förskolereformen och läroplanens införande. Utvärderingen visar på några viktiga tankar om vägval som förskolan står inför i sin fortsatta utveckling, (s. 171) ”I vissa intervju svar markeras förskolans särart - att förskolan är annorlunda än skolans - och ibland uttrycks en oro för att förskolan skall bli alltför lik skolan.” Trots detta visade det sig att förskollärare och barnskötare till stor del var bärare av ”educare-conceptet” i synen på sitt uppdrag. Utvärderingen pekar också på att kommunerna främst prioriterat områden utifrån läroplanen som är gemensamma för förskola och skola t.ex. värdegrunden, språk och språkutveckling (se tabell 19, s. 94). Varken leken, den psykosociala- eller den fysiska miljön är områden för kompetensutveckling som ledningsansvariga har valt att satsa på. Linköpings kommun har i huvudsak valt samma prioriteringsgång som de övriga kommunerna i landet för sina prioriterade områden.

4.1.1 Vad betyder platsen för barns lek och lärande

En framträdande uppfattning i min studie är att de flesta lärare påtalar, att den fysiska miljön inomhus och utomhus för lek och lärande måste vara utformad utifrån det enskilda barnet och barngruppen, för att man skall kunna bedriva en varierad verksamhet med god kvalitet. (Lärare 3:)

Om gården är för liten så kan det bli samma situation som inomhus. Det blir för trångt, man får öppna upp, dela in barnen i mindre grupper (---), men har man tillgång till en ganska varierad gård med stor yta, så fungerar leken. Det blir på ett annat sätt, barn blir lugnare och mer koncentrerade utomhus.

Utifrån platsens betydelse för lugna lekar visar de flesta lärare på behovet av rum i rummen för lek och lärande men också betydelsen av ostörda platser, några av dessa lärare visar också vikten av platsers betydelse för vilda rörelseintensiva lekar (Lärare 3:)

Vi måste dela upp barnen för att få lugnare lekar och använda oss av utrymmet på ett annat sätt.

Fem av sju lärare uppfattar gården som en öppen, inbjudande arena för lek, en aktiv part i det pedagogiska arbetet och en plats för vila och avkoppling. Dessa fem lärare anser att den

fysiska miljön utomhus (gårdens utformning) med naturinslag, variation och storlek är av betydelse för barns lek och lärande. Lärare (1, 2, 3, 5 och 6) uppfattar också platser i den icke-redigerande naturen som en tillgång för lek och lärande t.ex. stranden, hagen och skogen. Fyra av sju lärare tillämpar rumsindelning för lek och lärande både inomhus (lokaler) och utomhus (gården) i verksamheten. Detta kan tolkas som att dessa lärare uppfattar olika platsers betydelse för lärande genom lek både ur ett inomhus- och utomhus perspektiv.

Platsens betydelse för leken är inte prioriterad vare sig inomhus eller utomhus (Skolverket, 2004). Pia Björklid (2005) uppfattar att lärare i vardagen ser den fysiska miljön som alltför självklar, och att de därmed aldrig funderar på relationen till den. Nyare forskning som berör platsens betydelse för leken har heller inte nått ut på fältet (jfr Kylin, 2004, Mårtensson, 2004). Sannolikt handlar det inte enbart om lärares/rektorers bristande kunskaper kring barns lek, lärande och hälsa, utan också om otillräckliga ekonomiska resurser för att förbättra den fysiska miljön både inomhus och utomhus (jfr Björklid, 2005).

Inte heller har den fysiska miljös betydelse för barns lek och lärande uppmärksamats i samma utsträckning som den psykosociala (jfr Björklid, 2005). I förskolan påverkas barns välbefinnande både av det psykosociala klimatet och av omgivningen. Barn ärver inte enbart sin genetiska bakgrund, utan också omgivningens strukturella organisation. Hur barn agerar är beroende av vilka möjligheter omgivningen erbjuder. Miljön kan organiseras på olika sätt för att utesluta faror och för att gynna socialt relevanta mål. Omgivningen utgör en strukturerad ram, där barnet förstås och tolkas i ett relationssammanhang (jfr Lindahl, 1998).

4.1.2 Lek och lärande - två sidor av den pedagogiska praktiken

De flesta lärare visar på lärandets betydelse för leken. Det gjorde dock endast ett fåtal i den nationella utvärderingen av förskolan (Skolverket 2004). Det kan tolkas som att den kompetensutveckling, ”Den lärande förskolan”, 5 poäng som Linköpings kommun erbjudit de flesta av sina lärare har satt sina spår. (Lärare 2:)

Barn leker för att undersöka hur saker och ting fungerar. Lustfyllt är det också, för att roa sig, för att lära sig och komma vidare.

I detta sammanhang kan noteras att några lärare använder begreppet lustfyllt i sina utsagor, vilket sannolikt beror på betoningen av det lustfyllda lärandet i styrdokumentet, medan begreppet lekfullhet och att det ska vara roligt att lära genom lek inte är lika framträdande. Ett annat ord för lärande är bearbeta, som lärare ofta använder sig av för att beskriva hur barn undersöker och utforskar sin omvärld utifrån ett leksammanhang.

Den alltmer positiva attityden till lek i utbildningssammanhang kan vara, att forskare med olika vetenskapliga utgångspunkter förklarat sig eniga om att lek stimulerar utveckling av sådana funktioner i hjärnan, som ökar potentialen för lärande och som ligger som grund för ett livslångt lärande (se t.ex. Bergström, 1995, 1997, Damasio 1999, Gardner, 2000 och Goldman, 2000). Därmed minskar också motsättningen mellan lekfullhet och lustfyllt lärande, eftersom lärande utgår från en skapande process. Vår förmåga att fantisera är således en förutsättning för tänkande och utveckling (Knutsdotter Olofsson, 2003a, b). Lev Vygotski (1995, s. 20) visade också på nödvändigheten av att utvidga barns erfarenhet för att utveckla en tillräcklig grund för skapande verksamhet:

Ju mer ett barn har sett, hört och upplevt, ju mer det vet och har tillägnat sig, ju större mängd verklighetsmoment det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsefullare och produktivare blir deras fantasi vid i övrigt lika förutsättningar.

Om lärare skall förstå hur yngre barn använder sina kognitiva resurser, hur de lär och bemästrar situationer, går det inte att bortse från att samtidigt utnyttja barnets fysiska och intellektuella redskap, det vill säga genom att sätta ord på ”görandet” i vardagen. I ett nära samspel mellan teori och praktik, som är varandras förutsättningar, kan problem lösas och sociala praktiker behärskas. Detta är ett utmärkande drag i sociokulturell utveckling och överföring av kollektiva minnen (Säljö, 2000, 2005). (Lärare 4:)

Barn leker för att kunna bearbeta händelser som de varit med om, lära sig förstå omgivningen, förstå andra människor, kanske i viss mån förstå sitt eget handlande och dra lärdom av sitt handlande.

Världen är inte uppdelad i lek och lärande - världen är endast något som man skapar mening och förståelse av, vilket de flesta lärare i min studie också påtalar. När de yngsta barnen börjar skilja på lek och lärande har de lärt sig det av vuxna. För att kunna integrera lek, språk/kommunikation och lärande krävs att lärare ser barnet som det är, nämligen lekande lärande samtidigt. Det blir då naturligt för lärarna att inte strukturera dagen i innehåll, lek och lärande (jfr Johansson och Pramling Samuelsson, 2006). Lärande genom lek sker ofta utifrån sammanhang, där barn försöker förstå sig själva och omvärlden. I leken stärks barns förmåga till kreativitet och inlevelse (jfr Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003).

När de intervjuade lärarna i Johansson och Pramling Samuelsson studie i förskola och f-klass (2006 s. 179) ”ombads att specificera det som utmärkte lek och lärande pekade alla på det faktum att barn lär genom lek.” Lärare visar på självklarheten i att (s. 180) ”lek och lärande hör ihop, och att leken är en viktig grund i lärandet.” Denna tydliga koppling framkommer också i denna studie (Lärare 2:)

Barn lär sig så otroligt mycket genom lek. De lär sig allt genom lek, anser jag.

En annan framträdande uppfattning i studien är betydelsen av att barn utvecklar motoriken under leken i landskapet med alla sina sinnen och hela kroppen. (Lärare 3:)

Du behöver inte bygga några motorikbanor, för i naturen har du allting naturligt (---) det finns en sten i vägen, du måste lyfta på benet.

Under leken samordnar barn sina rörelser i förhållande till varandra och den fysiska miljön. I trygga, kreativa naturpräglade utomhusmiljöer har barn rörelseutrymme för lugna och vilda lekar och mycket löst material att greja med, som inbjuder till både rörelse och vila. Leken handlar om sinnliga sensationer och att sätta sin egen kropp i rörelse. I landskapet hittar barn ofta utmaningar i form av träd och stenar, vilket stimulerar den motoriska utvecklingen. (Lärare 5:)

Barn klättrar i träd och åker kana på stenar.

En ytterligare framträdande uppfattning är, att barn som både får stimulans genom ett rikt utbud av upplevelser och vägledning av aktiva lekande lärare inomhus och utomhus, utifrån egen aktivitet förbättrar sina förmågor och färdigheter - nya kunskaper och insikter. (Lärare 3:)

Det handlar om att skapa upplevelser, för att barn ska ha någonting att leka omkring.

Detta utomhuspedagogiska förhållningssätt förutsätter att olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet i tid och rum för lek och lärande. (Lärare 3:)

Jag tycker att i utemiljön får du helheten på ett annat sätt att utveckla leken.

Inför diskussionen som följer vill jag nämna att flera av mina respondenter har haft vissa svårigheter att sätta ord på den egna praktiken i sina beskrivningar, utifrån de didaktiska frågeställningarna: var, vad, när, hur och varför? Det har därför ibland varit problematiskt att tolka deras språkliga beskrivningar, utifrån ett tydligt lek-, lärande- och platsperspektiv. I svaren varierar kopplingarna i styrka mellan lek, lärande och plats. Resultaten visar på behovet av en fördjupad didaktisk reflektion utifrån den egna praktiken. De flesta lärare i denna studie uppvisar således ingen större förmåga i att reflektera över sina utsagor under själva intervjun eller direkt efteråt.

4.2 Konklusion

Vi har en läroplan för förskolan (Lpfö 98) med mål att sträva mot, vars innehåll ger ett stort utrymme att välja hur det pedagogiska arbetet ska organiseras. Att vara lärare innebär att organisera verksamheten utifrån det enskilda barnet och gruppen - ge barn inflytande i lek - och lärprocessen inomhus och utomhus. Följande fyra perspektiv är således viktiga att förhålla sig till som lärare i den egna praktiken:

1. Lekens egenvärde
2. Lekens betydelse för lärande
3. Lärandets betydelse för leken
4. Platsens betydelse för lek och lärande (Eget perspektiv).

Lekens egenvärde, lekens betydelse för lärande, lärandets betydelse för leken är primära för barns utveckling, både direkt och indirekt. Det är viktigt att inte glömma bort lekens egenvärde i förskolans vardag (jfr Barnkonventionen) i förhållandet till lärande. De flesta forskare visar på lekens betydelse för barns livsglädje och välbefinnande, lärande och utveckling, (Doverborg och Pramling, 1995, Johansson och Pramling Samuelsson, 2003, Pramling Samuelsson, 2006, Johansson och Pramling Samuelsson, 2006) och att leken har ett egenvärde. Leken är frivillig och spontan och bygger på barns egna initiativ och motiv (Knutsdotter Olofsson, 2003a, 2003b och Löfdahl, 2004). Att se barnet som subjekt i leken innefattar, att det är barnets egna motiv och livsprojekt som är det primära.

4.2.1 Barns behov av gröna uppväxtmiljöer

Forskare talar om vikten av goda uppväxtmiljöer, utifrån ett formellt- och informellt lärande (se t.ex. Heurlin Norinder, 2005 och Nordin Hultman 2004a). Ett fjärde perspektiv (se 4.2) att beakta är platsens betydelse för barns lek och lärande. Det är därför angeläget att utveckla kunskap om hur lärare ser på det pedagogiska innehållet i förskolan, kopplat till den fysiska miljön, det vill säga platsen. Alla fysiska miljöer ger oss både positiva och negativa upplevelser och får oss att reagera. Vi vill lockas att upptäcka mer, fast i lagom mängd och i ett sammanhang av harmonisk ordning. Svårigheten ligger i att åstadkomma samma harmoni i miljöer inomhus, som i gröna utomhusmiljöer. Rum med hög komplexitet, där former och färger samordnas till en helhet, är landskap som ökar vårt välbefinnande, medan sterila miljöer utan sammanhang minskar välbefinnande (jfr Dahlgren och Szczepanski, 1997). Patrik Grahn (2005, s. 12) visar på barns behov av sammanhang i form av stora ytor och vikten av naturpräglad, variationsrik utomhusmiljö för lärande genom lek i förskola och f-klass:

En ”maskinellt” utformad gård med lekredskap inom strikta sargar ger en fattig miljö, som visar sig i form av stress och konflikter i lekarna samt sämre hälsa, koncentrationsförmåga och motorisk förmåga. En mer omväxlande gård med skogsdunge, öppna ytor, kulle, lekredskap och lösa föremål ger en mer dynamisk omväxlande lek, med såväl vilda lekar som mycket tysta, rofyllda lekar. Hälsan, koncentrationsförmågan och den motoriska kapaciteten är också bättre på dessa gårdar.

Aktuell lekforskning tycks dock ha ett annat syfte än att presentera kategoriseringar av lek. Det är snarare kontextuella beskrivningar av lek, som karaktäriseras av dynamik och kreativitet som ger möjlighet till förändring. Definitioner av vad som betraktas som lek t.ex. familjelek, konstruktionslek, regellek lämnas till lärarna själva att avgöra. Lärare måste därför börja fundera över vilken begreppsapparat man använder sig av för att kunna benämna och beskriva barns lekar (jfr Löfdahl 2002), eftersom barngruppen och dess lek påverkar den fysiska miljön och - den fysiska miljön påverkar barngruppen och dess möjligheter till lek (jfr Mårtensson, 2004). Avgörande för förskolans pedagogiska utveckling är, huruvida lärare kommer att välja att inkludera den fysiska utomhusmiljön, eller att exkludera den för lek och lärande. Att barns lek utomhus har förändrats visar på ett område, där det finns skäl att genomföra fortsatt forskning. Även ur ett hälsoperspektiv är detta betydelsefullt (jfr Sandberg, 2002 och Söderström et al. 2004).

Robin Moore (1996, s. 72-82) säger bl.a. följande:

An inviting sense of place allows children to express themselves, to interact and unfold their curiosity for the external world, including relations with the people around them. Place-enhancing processes, activated through play, help elaborate the place beyond the confines of everyday life, providing children with a sense of belonging, identify, and ownership - the culture of the place (Moore, 1996).

De flesta respondenter i denna studie visar på en naturlig och självklar koppling mellan lek och lärande i sina beskrivningar, medan kopplingen till platsen inte är lika tydlig vid en jämförelse. Ett ökat forskningsintresse behöver riktas mot den fysiska miljön, både inomhus och utomhus i förskola och skola, där platsens betydelse för *lärande genom lek* lyfts fram. Platsen skall vara variationsrik, naturpräglad, kreativ och trygg (se t.ex. Svenska Kommunförbundet, 2003, *Säkra Lekplatsen!* och Lenninger och Olsson, 2006).

Tre respondenter påtalar tydligt kopplingen mellan plats, lek och lärande utifrån sina erfarenheter från barndomen. Dessa lärare visar på betydelsen av att de lekte mycket utomhus tillsammans med andra barn i olika åldrar. De känner en trygghet i utemiljön, som avspeglas i deras beskrivningar av landskapet. (Lärare 6:)

Jag tycker själv om att vara i skogen med barnen, eftersom jag är uppväxt på landet och i skogen.

Barndomsminnen som rör *gömda hemliga platser* finns också med i denna studie (jfr Sandberg, 2002). (Lärare 1:)

Jag byggde ett litet ”kryp in” och hade ficklampa, sagorna och fantasin med mig. Det var inte stort bara 60 cm x 60 cm.S (skratt)

4.2.2 Lärares förhållningssätt till lek, lärande och plats

Lärares främsta uppgift är att stödja förverkligandet av barns lekintentioner - genom att väcka tankar om vad som kan utveckla leken - och på så sätt synliggöra lärprocesser. Barns lek ger värdefulla kunskaper om det enskilda barnet men också om lärprocesser i barngruppen och hur platser utvecklar lek, rörelse och vila. Det är därför angeläget att observera och dokumentera barns lek inomhus och utomhus relaterat till läroplanens mål och intentioner (jfr Lenz Taguchi, 1999). Det handlar om aktiva lekande lärare, som med glädje och upptåg deltar i barns lekar samtidigt som de visar på möjligheter att upptäcka landskapet med hela sin kropp, t.ex. genom att åka pulka med barnen, göra avtryck (snöänglar) och spåra i snön. Barns eget utforskande, lust, skapande och lek är grundstenar i förskolans undervisningsbegrepp (enl. Skollagskommitténs förslag). I förskolan har leken haft en central roll, även om den inte alltid använts i ett pedagogiskt syfte. Förslagsvis tar en lärare i arbetslaget hand om ”överblicken”, t.ex. föräldrakontakter, toalettbesök och telefonsamtal. De övriga kan därmed helt koncentrera sig på den pedagogiska verksamheten. En fungerande lekande barngrupp möjliggör aktiviteter i mindre grupper, t.ex. målning och odling. (Lärare 4:)

”Alla lärare måste låta leken ta plats i förskolan”

Samlingar och sagostunder kan förläggas i anslutning till måltider, vilket innebär färre avbrott av barns lek i vardagen (Nordin-Hultman, 2004a, 2004b, 2005). (Lärare 1:)

Vi är ju alltid två vuxna under frukosten. Varför inte dela guppen och låta barn som vill äta utomhus under den varma årstiden göra detta.

Utifrån denna utsaga kan man i denna studie skönja en begynnande tankevända i synen på platsens funktion, som ger större utrymme i växelverkan mellan olika platser inomhus och utomhus.

Behovet av en mer gränsöverskridande samhällsplanering i både stad och landsbygd, där det finns tillgång till närbelägna grönområden, är viktig för livskvalitén. Rika upplevelser under barndomen genom lek i natur- och kulturlandskapet, får oss att värna om vår fysiska miljö och vår hälsa (Wells, 2006). Detta förutsätter en ökad kunskap om naturkontaktens och platsens betydelse utifrån hälsa, lärande och lek i förskola och skola. Varför ska man som vuxen värna om vår gemensamma miljö och natur om vi aldrig under barndomen haft en nära

och kroppslig relation till den? Det gäller för lärare att upptäcka nya pedagogiska lösningar i tid och rum, och att våga överträda ”komfortnivån” (jfr Gilbertson et al. 2006, p. 30) avseende kläder och utrustning - inte låta pedagogiken stanna på tröskeln i förskola och skola (Norén Björn, 2003). Jag ser pedagogiska och hälsomässiga risker med att staketet växer, och att tomterna och de gröna inslagen minskar samt att lektyorna förtätas på våra förskolegårdar.

4.3 Förslag till fortsatt forskning

Forskning om barns lek, lärande och utveckling avgränsas ofta till den fysiska miljön inomhus (jfr t.ex. Lindqvist, 2000, Löfdahl, 2002 och Söderström, 2004 et al.). Orsaken till dessa avgränsningar kan sannolikt sökas i forskarnas egen erfarenhetsbakgrund och forskningstradition, men också i osäkerheten inför tvärvetenskapliga/gränsöverskridande studier (se t.ex. Klerfelt, 2002).

Vuxnas syn på barn och lekens innehåll har under lång tid präglats av lekmaterialets betydelse och utformning både i förskolan och i hemmen. Barn i forna tiders samhällen var mycket mer hänvisade till lek med varandra, vilket förmodligen gav leken en starkare social betydelse. Stora familjer och trångboddhet var troliga orsaker till att vuxna och barn i större utsträckning än idag, blev hänvisade till utomhusmiljöer och vad dessa erbjöd för möjligheter till samvaro, olika rörelselekar och lek med naturmaterial (Almqvist, 1992 och Granberg, 2004). I sina böcker och beskrivningar av barndomsminnen och den livsviktiga leken återkommer Astrid Lindgren (1907-2002) ständigt till syskonen Ericsson och platser hemma på gården Näs (Törnqvist, 1998, s. 14):

Lekarna ja, hur de fyllde våra dagar! Vad skulle min barndom ha varit utan dem! Vad skulle föresten alla barns barndom vara, om inte leken fanns i deras liv?

Leken är en del av vårt kollektiva minne kopplad till platser, där lärande äger rum i sociala praktiker. Hur lärare uppfattar dessa praktiker, lekmiljöer och lekredskap är av fundamental betydelse, eftersom förskoleverksamheten speglar den rådande samhällssynen på barndom och vuxenvärld. Utifrån perspektivet lärande genom lek skulle jag i en fortsatt forskning vilja intervjua lärare om deras uppfattningar kring hur, lekmaterialet är relaterat till olika platser i förskolan. En sådan studie skulle ytterligare vara ett redskap för att öka kunskapen om relationen lek, lärande och plats.

5. REFERENSLISTA

5.1 Tryckta referenser

- Almqvist, Birgitta. (1992) *Lek och leksaker förr och nu I: Leka för livet* Stockholm: Nordiska Museets förlag.
- Andersson, Bengt-Erik. (2001) *Visionärerna* Jönköping: Brain Books AB.
- Bergström, Matti. (1995) *Neuropedagogik - En skola för hela hjärnan* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bergström, Matti. (1997) *Svarta och vita lekar - kaos och ordning i hjärnan - Om det lekande barnet* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Björklid, Pia. (2004) *Barns utemiljö - ett utvecklings- och miljöpsykologiskt perspektiv* (s. 28-32) Plats och lärande Dokumentation från forskarseminariet Movium rapport: 1:2004.
- Björklid, Pia. (2005) *Lärande och fysisk miljö - En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola* Forskning i fokus, nr 25 Myndigheten för Skolutveckling Stockholm: Liber Distribution.
- Björklund, Maria. och Paulsson, Ulf. (2003) *Seminarieboken - Att skriva, presentera och opponera* Lund: Studentlitteratur.
- Csikszentmihályi, Mihály. (1999) *Finna flow - Den vardagliga entusiasmens psykologi* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Dahlgren, Lars-Owe. och Szczepanski, Anders. (1997) *Utomhuspedagogik - Boklig bildning och sinnlig erfarenhet* Skapande Vetande Nr 31 Linköping: Linköpings universitet.
- Dahlgren, Lars-Owe. och Szczepanski, Anders. (2004) *Rum för lärande - Några reflektioner om utomhuspedagogikens särart I: Lunnegård, Ian. Wikman, Per Olov. och Wohlin, Ammi. (red.) Utomhusdidaktik* Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, Lars-Owe. (2006) *Utemiljön - En resurs för hälsa och lärande I: förskolan* Nr 3 Stockholm: Lärarförbundet.
- Damasio, Antonio. (1999) *Känsla, förnuft och den mänskliga hjärnan* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Danielsson, Agneta., Auoja, Kerstin., Sandberg, Margareta. och Jonsson, Boel. (2001) *Rörelseglada barn - Ett kursmaterial för rörelseutveckling med förskolebarn* Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Dewey, John. (1999) *Demokrati och utbildning* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

- Dewey, John. (2002) *Individ, skola och samhälle - pedagogiska texter av John Dewey* 3 uppl. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Doverborg, Elisabeth. och Pramling, Ingrid. (1995) *Mångfaldens pedagogiska möjligheter* Stockholm: Liber AB.
- Duesund, Liv. (1996) *Kropp, kunskap och självuppfattning* Stockholm: Liber AB.
- Dysthe, Olga. (red.), (2003) *Dialog, samspel och lärande* Lund: Studentlitteratur.
- Edman, Stefan. och Klein, Jan. (2001) *Vårt hem i universum - En berättelse om utveckling och miljö* Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, Henry. (1995) *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykologi* Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Ingegerd. (2005) *Rör dig - Lär dig - Motorik och inläring* Malmö: SISU Idrottsböcker.
- Fjørtoft, Ingunn. (2000) *Landscape as Playscape Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children* Doctoral Dissertation Norwegian: University of Sport and Physical Education.
- Gardner, Howard. (2000) *Den bildade människan - Hur vi verkligen förstår det vi lär oss* Jönköping: Brain Books AB.
- Gilbertson, Ken. et al. (2006) *Outdoor Education - Methods and Strategies* United States of America: University of Minnesota Duluth.
- Goleman, Daniel. (2000) *Känslans intelligens - Om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Grahn, Patrik. (1991) *Om parkers betydelse* Alnarp: SLU.
- Grahn, Patrik. et al. (1997) *Ute på dagis - Hur använder barn daghemsgården? Utformning av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga* Alnarp: Movium, SLU.
- Grahn, Patrik. (2003) *Trädgården - Tiden, lusten och varat I: Blücher, Gösta. och Graninger, Göran. (red.) Finns det rum för barn?* Stiftelsen Vadstena Forum för samhällsbyggande, (s. 97-125).
- Grahn, Patrik. (2005) *Förord I: Utomhuspedagogik i förskola och förskoleklass* Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Grahnberg, Otto. (2004) *Lära eller läras - Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet* Lund: Studentlitteratur.
- Grindberg, Tora. och Langlo Jagtøien, Greta. (2000) *Barn i rörelse* Lund: Studentlitteratur.

- Gustavsson, Bernt. (2000) *Kunskaps filosofi - Tre kunskapsformer* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt. (2002) *Vad är kunskap? - En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap* Stockholm: Skolverket.
- Gustavsson, Bernt. et al. (red.), (2004) *Kunskap i det praktiska* Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Sven. (2004): *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Harward, Åsa. (2004) *Lek, lärande och motorik* Delrapport till "The learning brain, the learning individual, the learning organisation" Lund: Lund University Cognitive Studies, 115.
- Helleberg, Lisbeth. (1998) *Barnkonventionen: Rättigheter för världens barn och ungdomar* Stockholm: Rädda barnens förlag.
- Heurlin Norinder, Mia. (2005) *Platser för lek upplevelser och möten - Om barns rörelsefrihet i fyra bostadsområden* Doktorsavhandling Studies in Educational Sciences 77 Stockholm: HLS Förlag.
- Huizinga, Johan. (2004) *Den lekande människan* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Ivarsson, Pia-Maria. (2003) *Barns gemenskap i förskolan* Doktorsavhandling Acta Universitatis Upsaliensis Uppsala Studies in Education 101 Uppsala: Uppsala Universitet.
- Johansson, Eva. (2003) *Möten för lärande - Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan* Forskning i fokus nr 6. Skolverket Stockholm: Fritzes.
- Johansson, Eva. och Pramling Samuelsson, Ingrid. (red.). (2003) *Förskolan - barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Eva. och Pramling Samuelsson, Ingrid. (2006) *Lek och läroplan - Möten mellan barn och lärare i förskola och skola* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, Boel. (2000) *Förskolans uterum i det pedagogiska arbetet I: idétorget - Förskolor och grundskolor i Linköpings kommun presenterar några utvecklingsidéer* Del 2 (s. 30-31).
- Kaplan, Rachel. och Kaplan, Stephan. (1989) *The Experience of Nature - A Psychological Perspective* Cambridge University Press Cambridge.
- Klerfelt, Anna. (2002) *Var ligger forskningsfronten? - 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999.* Stockholm: Skolverket.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta. (2003a) 2 uppl. *I lekens värld* Stockholm: Liber AB.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta. (2003b) *Hon gav förskolan leklust I: förskolan* Nr 7 Stockholm: Lärarförbundet.

- Krokmark, Tomas. (1989) 2 uppl. *Didaktiska strövtåg - didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Krokmark, Tomas. (2003), (red.) *Den tidlösa pedagogiken* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur.
- Kylin, Maria. (2004) *Från koja till plan - Om barnperspektiv på utemiljön i planerings-sammanhang* Doktorsavhandling Institutionen för landskapsplanering Alnarp: SLU.
- Lenninger, Anna. och Olsson, Titti. (2006) *Lek äger rum - Planering för barn och ungdomar* Stockholm: Forskningsrådet Formas.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (1999) *Varför pedagogisk dokumentation? - Om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete* Stockholm: HLS Förlag.
- Liedman, Sven-Erik. (2002) *Ett oändligt äventyr - Om människans kunskaper* Bonnierpocket Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lindahl, Marita. (1995) *Inläring och erfارande - Ettåringars möte med förskolan värld* Doktorsavhandling Göteborg Studies in Educational Sciences 103 Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, Marita. (1998) *Lärande småbarn* Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Anne-Li. (2006) *Från små människor till lärande individer - Föreställningar om barn och barndom i förskoleprogram 1970-2000* Stiftelsen Etermedia i Sverige: Arkiv förlag.
- Lindholm, Gunilla. (1995) *Barndomsparadis och barndomsprojekt - förhållningssätt till platser för barn* Institutionen för landskapsplanering Alnarp: SLU.
- Lindholt, Birgitta. (1999) *Anpassning, kamp och flykt - Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan* Doktorsavhandling Acta Universitatis Upsaliensis Uppsala: Studies in Education 83 Uppsala: Uppsala universitet.
- Linköpings kommun, *Kvalitetsredovisning* (2004) *För förskoleverksamhet, fritidshem, sär- och grundskola i Linköpings kommun.*
- Linköpings kommun, *Kvalitetsredovisning* (2005) *Linköpings skolor 1-16 år.*
- Linköpings kommun, *Lekplatsplan för Linköpings kommun 2002-2010.* Teknik- och samhällsbyggnadsnämnden.
- Lillemyr, Ole Fredrik. (2002) *Lek - upplevelse - lärande i förskola och skola* Stockholm: Liber AB.
- Lindqvist, Gunilla. (2000) 5 uppl. *Lekens möjligheter - Om skapande lekpedagogik i förskola och skola* Lund: Studentlitteratur.

- Lindqvist, Gunilla. (2002) *Lek i skolan* Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, Gunnar. och Pennlert, Lars Åke. (2004) *Undervisning i teori och praktik - En introduktion i didaktik* Umeå: Umeå universitet.
- Löfdahl, Annika. (2002) *Förskolebarns lek - En arena för kulturellt och socialt meningsskapande* Doktorsavhandling Karlstad University Studies, 2002:28 Karlstad: Karlstad University.
- Löfdahl, Annika. (2004) *Förskolebarns gemensamma lekar - mening och innehåll* Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference. och Booth, Shirley. (2000) *Om lärande* Lund: Studentlitteratur.
- Michélsen, Elin. (2005) *Samspel på småbarnsavdelningar* Stockholm: Liber AB.
- Molander, Bengt. (1996) *Kunskap i handling* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Moore, Robin. (1996) *Compact nature - The Role of Playing and Learning Gardens on Children's Lives. Journal of Therapeutic Horticulture* 7 pp 72-82.
- Mårtensson, Fredrika. (2004) *Landskapet i leken - En studie av utomhusleken på förskolegården* Doktorsavhandling Swedish University of Agricultural Sciences Alnarp: Agraria 464.
- Mårtensson, Fredrika. och Kylin, Maria. (2005a) *Många kojor och mycket spring - Att planera med barns perspektiv* Gröna fakta 3/2005 Movium SLU.
- Mårtensson, Fredrika. (2005b) *Leken lever utomhus I: förskolan* Nr 4 Stockholm: Lärarförbundet.
- Nelson, Anders. och Svensson, Krister. (2005) *Barn och leksaker i lek och lärande* Stockholm: Liber AB.
- Nordin Hultman, Elisabeth. (2004a) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* Stockholm: Liber AB.
- Nordin Hultman, Elisabeth. (2004b) *Dagsprogrammet styr barnen I: förskolan* Nr 1 Stockholm: Lärarförbundet.
- Nordin Hultman, Elisabeth. (2005) *Passiv eller aktiv I: förskolan* Nr 3 Stockholm: Lärarförbundet.
- Norén Björn, Eva. (2003) *Lekforskarfronten I: Barnens lek* Solna: FortbildningsFörlaget
- Patel, Runa. och Davidsson, Bo. (2003) *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, rapportera en undersökning* Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid. (2002) *Allt hör ihop i barnens värld I: Pedagogiska magasinet*, nr 2 Stockholm: Lärarförbundet.

- Pramling Samuelsson, Ingrid. och Asplund Carlsson, Maj. (2003) *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori* Stockholm: Liber AB.
- Pramling Samuelsson, Ingrid. (2006) Idag har jag inte lärt mig *någonting* för fröken har pratat hela tiden I: *Pedagogiska magasinet* nr 1.
- Rivkin, Mary.S. (1995) *The Great Outdoors - Restoring Children's Right to Play Outside* Washington DC, USA: National Association for the Education of young Children, (NAEYC).
- Sandberg, Anette. (2002) *Vuxnas lekvärld - En studie om vuxnas erfarenheter av lek* Doktorsavhandling Acta Universitatis Gothoburgensis Gothenburg Studies in Educational Sciences Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skolverket (2004) *Förskola i brytningstid - Nationell utvärdering av förskolan* Rapport nr 239 Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005) *Kvalitet i förskolan - Allmänna råd och kommentarer.*
- Skolverket (2006) *Kvalitetsredovisning - Allmänna råd och kommentarer.*
- Socialstyrelsen (1987) *Pedagogiskt program för förskolan* Allmänna råd 1987:3.
- SOU, 1997:157 *Att erövra omvärlden - Förslag till läroplan för förskolan* Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén (BOSK) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU, 2003:19 *Barns rätt till säkra och utvecklande miljöer - Framtida huvudman* Statens offentliga utredningar Stockholm: Barnsäkerhetsdelegationen, Socialdepartementet.
- Svenska Kommunförbundet (2003) *Säkra lekplatsen! Olycksförebyggande utformning av lekplatser och lekredskap* Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Szczepanski, Anders. (2005) *Uterummet - En kunskapskälla I: Utomhuspedagogik för förskola och förskoleklass* Nr 7 Temaserie från tidningen förskolan Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Säljö, Roger. (2000) *Lärande i praktiken - kultur, kommunikation och tänkandets redskap* Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger. (2005) *Lärande & Kulturella Redskap - Om lärprocesser och det kollektiva minnet* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Söderström, Margareta. och Blennow, Margareta. (1996) *Utomhusvistelse minskar sjukfrånvaron bland daghemsbarn* Poster presenterad på Svenska Läkaresällskapets Riksstämma 27-29 november, 1996, Stockholm.
- Söderström, Margareta. Mårtensson, Fredrika. Grahn, Patrik. och Blennow, Margareta. (2004): *Utomhusmiljön i förskolan - Betydelse för lek och utevistelse* Köpenhamn: Ugeskrift for lægere 166/36.

- Torstensson Ed, Tullie. (2003) *Barns livsvärld* Lund: Studentlitteratur.
- Tvärnsnitt - Humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning* (2004) Tidsskrift nr 4.
- Törnqvist, Lena. (1998) *Astrid från Vimmerby* Vimmerby: VTT - Grafiska.
- United Nations Convention of the Rights of the Child* (1989) Resolution adopted by the The General Assembly -Forty-fourth Sessions New York: United Nation.
- Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för förskolan Lpfö 98*, Stockholm: Fritzes AB.
- Utbildningsdepartementet (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*, Stockholm: Fritzes AB.
- Vaage, Sveinung. (2003) Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser - George Herbert Mead och John Dewey om lärande I: Dysthe, Olga. (red.). *Dialog, samspel och lärande* Lund: Studentlitteratur.
- Welén, Therese. (2003) *Kunskap kräver lek* Forskning i fokus, nr 17 Myndigheten för Skolutveckling Stockholm: Liber Distribution.
- Wells, Nancy. och Lekies, Kristi. (2006) Nature Play Before Age 11, Fosters Adult Environmentalism *Journal of Environmental Behaviour* (Vol. 35:3, p. 311-30).
- Williams, Pia. (2001) *Barn lär av varandra - Samlärande i förskola och skola* Doktorsavhandling Studies in Educational Sciences 163, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Williams, Pia. Sheridan, Sonja. och Pramling Samuelsson, Ingrid. (2000) *Barns samlärande - en forskningsöverskrift* Skolverkets monografiserie Stockholm: Skolverket.
- Vygotskij, Lev Semënovic. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes* Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotskij, Lev Semënovic. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Åkerblom, Petter. och Åkerblom, Kerstin. (1993) *Upptäck förskolans uterum* Stad & Land nr 115 Alnarp: SLU/Movium.
- Åkerblom, Petter. (2003) *Trädgården i skolan - Om skolträdgårdens funktion och betydelse i ett plats och lärandeperspektiv* Movium rapport 1:2003.
- Åkerblom, Petter. (red.). (2004) *Plats och lärande* Movium rapport 1:2004.
- Åkerblom, Petter. (2005) *Lära av trädgård - Pedagogiska, historiska och kommunikativa förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet* Doktorsavhandling No. 2005:77 SLU.

Åkerblom, Petter. (red.), (2006) *Ut och lek - Kreativa utemiljöer för barn och unga* Movium Rapport 2:2006, SLU.

Ödqvist, Oscar. (2000) *Om intuition och sinnlighet i en teknikpräglad kultur* Stockholm: Carlsson Bokförlag.

5.2 Elektroniska referenser

Barnkonventionen Artikel 31 Vila och frid, (FN:s Barnkonvention United Nations Convention of the Rights of the Child, 1989) Hämtad från (www.bo.se/adfinity.aspx?pageid=44#31) 2006-11-01.

Rädda Barnen, Barnkonventionen Hämtad från (www.rb.se) 2006-11-01.

Mål och delmål EU:s gemensamma utbildningsmål; Utbildningsdepartementet, Departementet, Regeringskansliet Hämtad från (www.utbildning.regeringen.se/eugemutbmål/malochdelmal.htm) 2004-02-27.

Läroplanstillägg; Myndigheten för Skolutveckling, 2003 Hämtad från (www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/halsa/fysiskaktivitet/index.shtml) 2005-08-20.

På (www.skolnet.skolverket.se/bruk/) finns en beskrivning hur BRUK materialet kan användas. Blanketterna för de olika områdena. Hämtad från (www.skolnet.skolverket.se/bruk/bruk_forskolan.htm) 2005-09-18.

Forskarporträtt Anne-Li Lindgren. Linköpings universitet. Hon speglar nuet i historien: Hon forskar om barn och media. - Och om förskolan och lekens roll. - Och om kulturbegreppet. - Och om synen på välfärdsstaten i ett historiskt perspektiv. Hämtad från (www.liu.se/forskning/portratt/annli) 2006-08-20.

Utbildnings- och forskningsfrågor; Regeringskansliet Sökord: livslångt lärande Hämtad från (www.sweden.gov.se/sb/d/3368) januari 2007.

Skollag (1985:1100) Utbildnings- och kulturdepartementet Sökord: skollag. Hämtad från (www.rixlex.riksdagen.se) januari 2007.

Nationalencyklopedin. Sökord: lek. Hämtad från (www.ne.se) augusti 2005.

Nationalencyklopedin. Sökord: lära. Hämtad från (www.ne.se) augusti 2005.

Nationalencyklopedin. Sökord: plats. Hämtad från (www.ne.se) augusti 2005.

Bilaga 1

Centrum för Miljö- och utomhuspedagogik, CMU:s definition av utomhuspedagogik

Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt, som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflexion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer.

Utomhuspedagogik är ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a. innebär:

- att lärandets rum även flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap
- att växelspelen mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram.

Bilaga 2

Intervjuguide

Frågeställningar 1 - 6

Fråga 1: Var leker barn och vad betyder platsen?

Fråga 2: Varför leker barn?

Fråga 3: Vad leker barn?

Fråga 4: När leker barn?

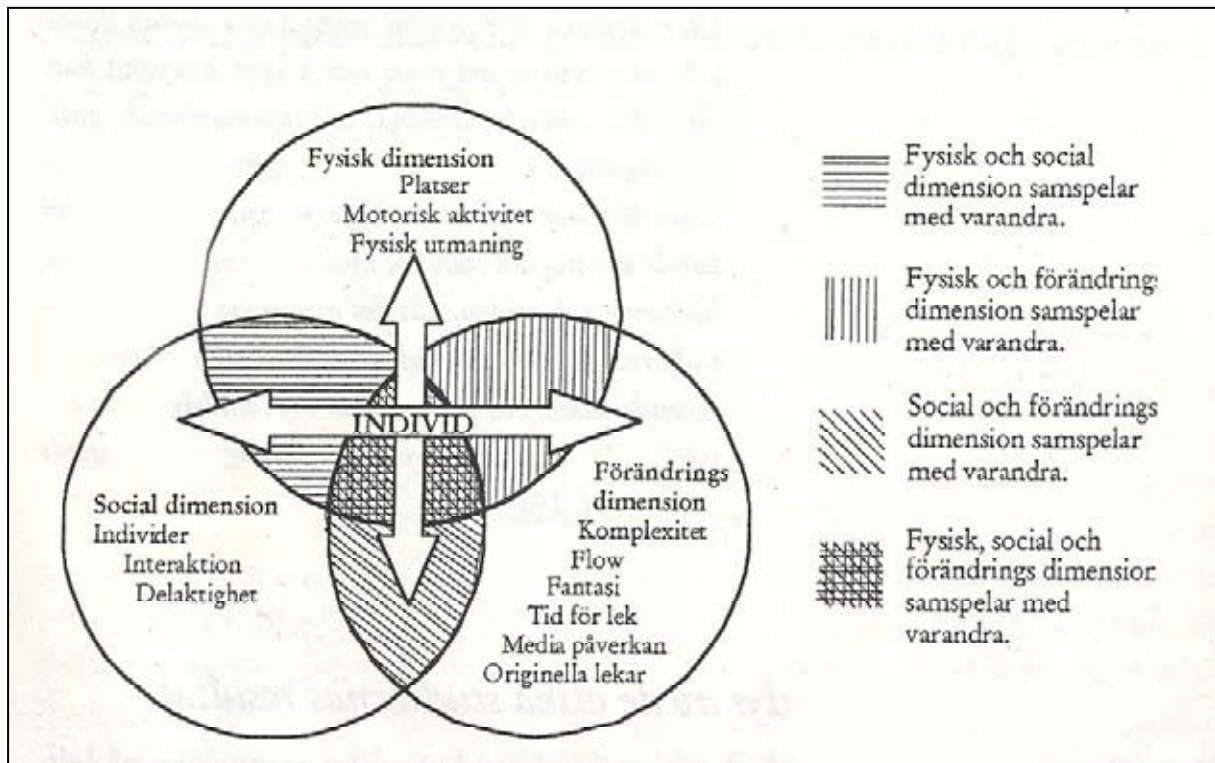
Fråga 5: Hur leker barn?

Fråga 6: Hur utvecklar Du lek?

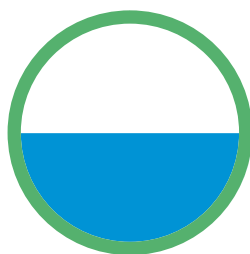
Fråga 7: Är det något som Du vill tillägga utifrån frågorna 1 - 6?

Bilaga 3

Figur 1: En flerdimensionell bild av lek (Sandberg, 2002 s. 52) Resultat I: *Vuxnas lekvärld - En studie om vuxnas erfarenhet av lek*. Tre centrala dimensioner i lek har utkristalliserats i de fyra delstudierna: en social dimension, en fysisk dimension och en förändringsdimension. Tillsammans ger studierna således en flerdimensionell bild av lek.



Respondenterna i Sandbergs studie beskriver lek med olika individer (social dimension) i olika fysiska miljöer (fysisk dimension) samt lek som innehåller något nytt och uppseendeväckande (förändringsdimension). Till viss del överlappar dimensionerna varandra.



CENTRUM FÖR
MILJÖ- OCH
UTOMHUS-
PEDAGOGIK

Centrum för Miljö- och utomhuspedagogik
Linköpings Universitet, Institutionen för kultur och kommunikation, 581 83 LINKÖPING
Tel: 013-28 10 00, Fax: 013-28 19 96, <http://www.liu.se/ikk/ncu>