



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Man liksom leker fram det”
En intervjustudie om lärande och lek i förskoleklassen.
Jenny Arro & Mikaela Linderholt

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Bengt Jacobsson

Examinator: Niklas Hansson

Rapportnummer: VT-09-1190-14

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: ”Man liksom leker fram det” En intervjustudie om lärande och lek i förskoleklassen

Författare: Jenny Arro & Mikaela Linderholt

Termin och år: VT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Bengt Jacobsson

Examinator: Niklas Hansson

Rapportnummer: VT-09-1190-14

Nyckelord: Förskoleklass, lek, lärande, pedagog

Sammanfattning: Syftet med den här studien har varit att ta reda på hur synen på lärande och lek ser ut i förskoleklassen idag. Vi ville ta reda på hur pedagoger verksamma i förskoleklassen ser på sitt uppdrag att förena skolans och förskolans lärmiljöer. För att kunna svara på syftet ställde vi oss tre frågeställningar: Hur ser pedagoger på sambandet mellan lärande och lek? Använder sig pedagoger i förskoleklassen av leken som lärandemetod? På vilket sätt? Hur resonerar de kring sitt arbetssätt? Utifrån dessa frågor gjorde vi sedan en kvalitativ intervjustudie där vi frågade sju pedagoger verksamma i förskoleklassen om deras tankar. Vi gjorde även en litteraturstudie för att belysa vad forskningen idag sa om sambandet mellan lek och lärande. Vi kom fram till att begreppen lek och lärande var svåra att ge enkla definitioner av. Vi fann även att pedagoger verksamma i förskoleklassen anser att leken är viktig och de ser också likheter mellan lek och lärande. Något som framgick var att de intervjuade använder sig av lekfulla inslag i sin verksamhet. De anser att det är viktigt att skapa utrymme just för leken och att den borde finnas med längre upp i skolan. I detta har de också stöd i aktuell forskning och i läroplanerna. Vi kunde också se att förskoleklassen som skolform innebär ett problem. Det är inte tydligt för pedagogerna vad som förväntas av dem, då det inte finns några fasta riktlinjer vad förskoleklassen innebär. Vi anser att det är viktigt att få till stånd en diskussion om vad förskoleklassen egentligen innebär och hur man bör arbeta i denna skolform. Vi vill även synliggöra lekens vikt för barns lärande, utveckling och identitetsskapande.

Förord

I arbetet med den här studien har vi fått en större lärdom om den problematiken som vi kommer att ställas inför som lärare, hur viktigt det är att vara säker i sin yrkesroll. Vi har även lärt oss mycket om oss själva och varandra då detta nog har gjort att vi kommit varandra närmare. Den här perioden kommer vi båda ha med oss med stor glädje. Så här vill vi tacka varandra för den uppmuntran och stöttning vi gett och fått. Vi vill även tacka vår handledare Bengt Jacobsson för de tips, råd och uppmuntran vi fått.

Något vi båda kommer ha med oss från vår utbildning är de lärare och barn vi mött under alla veckor vi haft verksamhetsförlagda utbildning. Där vi vill skicka ett speciellt tack till de underbara lokala lärarutbildare som vi båda har haft. Ni har verkligen varit en ovärderlig del i vår utbildning, vi har lärt oss mycket av er. Självklart vill vi även tacka alla de lärare och medstudenter som vi har stött på under vår utbildning.

Ett stort tack till de inspirerande lärare, förskollärare och fritidspedagoger som ställde upp och lät sig intervjuas. Ni har verkligen varit en inspirationskälla för oss och utan er hade vår studie inte kunnat genomföras så tack än en gång och hoppas ni kommer vara nöjda med resultatet. Ett tack också till de rektorer som vidarebefordrade vår förfrågan om intervju inför denna studie.

Många kramar

Jenny Arro & Mikaela Linderholt

Göteborg, Maj 2009

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte	5
1.2.1 Frågeställningar	5
1.3.2 Litteratururval.....	5
2 Teoretisk utgångspunkt	6
2.1 Sociokulturellt perspektiv	6
3 Litteraturgenomgång	8
3.1 Utvecklingspedagogisk ansats.....	8
3.2 Förskoleklassen	9
3.3 Lärandeprocessen	11
3.4 Lekens karaktäristiska drag	12
3.5 Lek och lärande – likheter och skillnader	15
3.6 Styrdokument	17
4 Metod	18
4.1 Metodval.....	18
4.2 Reliabilitet, generaliserbarhet och validitet.....	19
4.3 Etiska överväganden	19
4.4 Undersökningsgrupp	20
4.4.1 Intervjupersonernas bakgrund	20
5. Resultatredovisning	22
5.1 Lärandeprocessen	22
5.1.1 Sammanfattning lärandeprocessen	23
5.2 Lek.....	23
5.2.1 Sammanfattning lek.....	24
5.3 Samband mellan lek och lärande.....	25
5.3.1 Sammanfattning samband mellan lek och lärande	26
5.4 Problem angående lek och lärande.....	26
5.4.1 Sammanfattning problem angående lek och lärande.....	27
5.5 Pedagogers arbetssätt	27
5.5.1 Planering.....	27
5.5.2 Material och aktiviteter	27
5.5.3 Leken som arbetssätt	29
5.5.4 Sammanfattning pedagogers arbetssätt	29
5.6 Förskoleklassen	30
5.6.1 Sammanfattning förskoleklassen.....	31
5.7 Intervjupersonernas avslutande tankar	31
5.7.1 Sammanfattning intervjupersonernas avslutande tankar	32
6 Diskussion	33
6.1 Lärandeprocessen	33
6.2 Lek.....	34
6.3 Samband mellan lek och lärande.....	35
6.4 Problem angående lek och lärande.....	36
6.5 Pedagogers arbetssätt	37
6.5.1 Planering.....	37
6.5.2 Material och aktiviteter	37
6.5.3 Leken som arbetssätt	38

6.6 Förskoleklassen	38
6.7 Intervjupersonernas avslutande tankar	40
7 Slutord	41
8 Referenslista	44
Bilaga 1	46
Bilaga 2	47

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Under vår utbildning på lärarprogrammet vid Göteborgs universitet har vi skapat en identitet som lärare. Vi ser leken som någonting grundläggande för barn och elever i deras lärande, utveckling och identitetsskapande. Detta vill vi fördjupa oss mer i, och vi valde därför detta ämne som utgångspunkt för examensarbetet.

En annan orsak till att vi intresserade oss för ämnet lek i förskoleklassen är att vi båda i tidigare kurser läst boken *Förskoleklassen - ett tionde skolår?* (Karlsson m.fl. 2006). Författarna menar, i korthet, att den reform, som genomfördes 1998 och skulle innebära en förändring av skolans arbetssätt snarare har inneburit att barn idag börjar skolan ett år tidigare än innan reformen. Vi fann detta intressant och ville därför undersöka vilken inställning pedagoger i förskoleklassen har till sambandet mellan lek och lärande tio år efter reformens införande.

1.2 Syfte

Syftet med detta arbete är att ta reda på hur synen på lärande och lek ser ut i förskoleklasser i dag. Vi vill veta hur pedagoger verksamma i förskoleklassen ser på sitt uppdrag att förena skolans och förskolans lärmiljöer.

1.2.1 Frågeställningar

- Hur ser pedagoger på sambanden mellan lärande och lek?
- Använder sig pedagoger i förskoleklassen av leken som lärandemetod? På vilket sätt?
- Hur resonerar de kring sitt arbetssätt?

1.3.2 Litteratururval

I sökning av relevant litteratur för vårt ämne använde vi oss utav Libris, de svenska universitetsbibliotekens sökmotor på Internet och Göteborgs universitetsbiblioteks egen sökmotor som heter Gunda. Vi använde oss av sökorden: Förskoleklass, Lek och Lärande i olika kombinationer. Då vi ville finna forskning anknuten till förskoleklassen och dagens syn på leken valde vi att begränsa oss till litteratur som kommit ut under de senaste femton åren, eftersom förskoleklassen inte infördes förrän 1998. Vi har valt att använda oss av så aktuell forskning som möjligt. Vi har även använt oss utav de referenslistor som finns i de böcker som kom upp i sökningen. Vi har också haft hjälp av litteratur från våra tidigare kurser på lärarprogrammet.

Det urval vi har gjort är naturligtvis färgat av vår förförståelse grundad på den utbildning vi har fått inom lärarprogrammet. Urvalet påverkas också av att vi sökt på just området lek och lärande i förskoleklass. Forskningen som finns tillgänglig idag är relativt samstämmig. Då vi sökte på ämnet lek och lärande fick vi inga träffar som presenterade en negativ syn på lek och lärande. Det är säkert möjligt att finna forskning som inte stödjer leken i lärandet, men detta var inget som kom upp då vi sökte. Vi antar därför att detta är en mycket liten del av dagens forskning.

2 Teoretisk utgångspunkt

2.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet tar sin utgångspunkt i den ryske psykologen Lev S. Vygotskij's idéer från 1920- och 30-talens Sovjetunionen. Hans teorier blev inte kända i västvärlden förrän under 60-talet då hans bok "Thought and language" översattes (Vygotskij, 1995, s.8).

Centralt i det sociokulturella perspektivet är tanken att människan utmärks av sin förmåga att använda redskap, både fysiska och språkliga. Dessa redskap och vår förmåga att använda dem utvecklas ständigt. Lärande och utveckling är i stor mån att behärska dessa intellektuella redskap (Säljö, 2000, s.97). Vidare skriver han att "i en sociokulturell teoriram är en föreställning om en ändpunkt i mänsklig utveckling orimlig" (ibid. s.71). Han menar att eftersom de kulturella redskap vi använder oss av hela tiden förfinas, så kommer kunskaperna och det mänskliga intellektet hela tiden att utvecklas. Säljö, som är professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet, beskriver utvecklingen av tänkandet som "från samtal mellan människor till samtal inom människor" (ibid. s.105). Först uppträder ett fenomen på det sociala planet (interpsykologiskt) sedan uppträder det inom individen (intrapsykologiskt). (idem.) Ett exempel på detta kan vara ett ord vi aldrig hört förut, som vi så småningom kan använda oss av själva, det är först någonting som vi får till oss av andra, men blir något vi själva kan använda.

Enligt Vygotskij (1995) finns det hos människan två sorters skapande, det reproduktiva och det kreativa. Det reproduktiva har med minnet att göra, vi återskapar det vi tidigare sett, hört eller varit med om. Det kreativa skapandet är allt som går utanför ramarna, vi vidareutvecklar en idé eller förändrar ett redskap för att få bättre användning för det. Vygotskij skriver att "allt som ligger utanför rutinen och rymmer minsta uns av något nytt har människans kreativa process att tacka för sin tillkomst" (ibid. s.15). Författaren skriver om verkligheten som nödvändig för att utveckla nya idéer. Vi kan inte föreställa oss någonting vi inte vet någonting om. Vilka fantasysprång vi kan göra beror på vilka erfarenheter vi tidigare gjort. Han skriver: "Varje uppfinnare, till och med geniet, är alltid ett barn av sin tid och sin miljö." (ibid. s.37)

Pedagogens viktigaste roll är att lära eleverna att tänka, inte att meddela dem kunskap, då de via sina tankar deltar med hela deras tidigare erfarenheter (Vygotskij i Lindqvist, G. (red), 1999, s.123f). Om en lärare enbart förmedlar kunskap så kan läraren lika väl bytas ut mot en lärobok. Det är inte kunskapen i sig som är viktigast utan förmågan att skaffa sig och använda sig av kunskapen (ibid. s.234ff). Författaren resonerar vidare att läraren inte har som roll att uppfostra eleverna utan istället organisera den sociala miljön, där eleven ska vara aktiv och intresserad (ibid. s.248). "Det är den sociala miljön som utvecklar elevens handlingar" (ibid. s.73). För att detta ska bli möjligt måste skolan öppna sina dörrar till livet utanför, den behöver bli en levande institution (ibid. s.248).

Tellgren, som är fil.dr i pedagogik vid Örebro universitet, tar upp en annan aspekt av det sociokulturella perspektivet där hon skriver att vi människor genom våra vardagliga handlingar konstituerar den sociala verkligheten. Detta gör vi genom språket och språkandet. Vi skapar själva de sammanhangen vi är i samtidigt som sammanhangen skapar oss. Ett barn i en klass skapas utifrån det sammanhanget den är i, medan sammanhanget skapas utifrån de deltagarna som är där. (2004, s.20)

”I ett sociokulturellt perspektiv betonas släktskapet mellan tänkande och kommunikation” (Säljö, 2000, s.115). Kommunikation hjälper oss att utveckla vårt eget och andras tänkande. Samtidigt betonas att språklig kommunikation och tänkande inte är identiska. Vi talar inte som vi tänker och vi tänker inte som vi talar, men de stödjer varandra. Vygotskij skriver om skillnaderna mellan barns talspråk och deras skriftspråk. Barn kan berätta de mest fantastiska historier, men när de ombeds skriva ner dem blir det bara några korta rader. Övergången från talspråket till skriftspråket blir problematisk. Man kan därför inte bedöma ett barns intellektuella utveckling genom att studera det de skriver (1995, s.53).

Språket ger oss en förmåga att tala om vår omvärld, vi kan tala om detaljerna i det vi ser och vi kan tala om det vi inte ser. Vi kan också med hjälp av språket tala med andra om känslor, politik och framtiden, dessa och många andra saker finns inte, fysiskt, men har ändå stor betydelse för människor, menar Säljö (2000, s.84). Hur vi använder språket förmedlar också bilder, de ord vi väljer för att beskriva ett fenomen kan ge omgivningen helt olika bilder beroende på vilka aspekter av fenomenet vi väljer att fokusera på. Författaren skriver att det finns ”ett slags spänning mellan den generella lexikala betydelsen och den innebörd ord och uttryck ges i en konkret kommunikativ situation”(ibid. s.87). Att lära sig att använda språket är alltså mer än att lära sig att upprepa ord, det handlar om liknelser, ironi och språkliga skämt. Språket är mer än språket i sig.

En annan av de viktigare tankarna i ett sociokulturellt perspektiv är att människor ständigt utvecklas och förändras. Vygotskij ansåg att utgångspunkten för undervisningen inte bör vara barnens tillkortakommanden utan barnets potential, barnens möjlighet till utveckling. Genom att ta tillvara på var barnen är just nu, deras faktiska utvecklingsnivå, får vi reda på vart de kan vara imorgon med stöd och hjälp av oss vuxna, den potentiella utvecklingen. (Lindqvist, (red), 1999, s.269ff)

Människor har möjlighet att ta till sig kunskap från andra och därmed utveckla sitt tänkande. Ett sätt att beskriva detta är att tala om närmaste utvecklingszonen eller ZPD (zone of proximal development). Detta innebär att: ”det som barnet för tillfället gör med hjälp av en vuxen, kan de imorgon göra på egen hand” (Lindqvist, (red) 1999, s.278). Denna nya kunskap kan barnet sedan använda för att klara ytterligare en utmaning med stöd. Avståndet mellan det barnet faktiskt kan själv och vad som är möjligt att klara av är ZPD. Detta gäller även för vuxna (ibid. s.119f). Säljö skriver att ”utvecklingszonen kan också ses som den zon inom vilken den lärande är mottaglig för stöd och förklaringar från en mer kompetent person” (2000, s.123). Tellgren uttrycker det så här: ”Med vägledning av vuxna eller andra barn klarar man av nya lösningar för att närma sig den närmste utvecklingszonen” (2004, s.27).

3 Litteraturgenomgång

3.1 Utvecklingspedagogisk ansats

Vi utgår från det sociokulturella perspektivet men har även influerats av det som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) kallar en utvecklingspedagogisk ansats. Pramling Samuelsson är professor i pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Asplund Carlsson är universitetslektor i litteraturvetenskap och docent i pedagogik vid Göteborgs universitet. Vi kommer att använda dessa författare som vår referens i detta avsnitt, då denna pedagogiska ansats utgår från deras arbete. Den utvecklingspedagogiska ansatsen är en förskolepedagogik byggd på teoretiska drag. Enligt författarna är det unikt att ”för första gången i historien har förskollärarna utvecklat sin egen förskolepedagogik” (ibid. s.8). De utgår i bildandet av sin ansats från studier de tidigare har gjort om barns lärande där förskollärarna gett sina synpunkter på det som kommit fram. Johansson, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet och högskolan i Stavanger, och Pramling Samuelsson anför att utvecklingspedagogik både handlar om barns lärande och om lärarens delaktighet i lärandet. ”Det handlar om hur lärare kan påverka barns utveckling och förståelse för sin omvärld och samtidigt visa varje barn respekt.” (2007, s.29)

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) anser att det finns en skillnad mellan utvecklingspedagogiken och det barncentrerade pedagogiken som råder i förskolan idag. De anser att i utvecklingspedagogiken så vill man sträva efter medvetna vuxna som är aktiva och som synliggör för barnen deras och andras lärande. I den barncentrerade pedagogiken, däremot, menar författarna att man som lärare lutar på att barnet själv upptäcker det som är viktigt. Författarna ifrågasätter om detta är ett bra sätt att förhålla sig, då det visat sig att barn inte lär sig samma saker fast de befinner sig i samma sociala miljö (ibid. s.57f). De resonerar vidare kring att vi lärare ska skapa ”situationer där barnen får lösa problem och där varje barn får tänka och reflektera, för att sedan i nästa led jämföra sitt eget sätt att tänka /.../ med de andra barnens tankar” (ibid. s.64). För att ett barns förståelse ska utvecklas kräver det en lärare som problematiserar det som för barnen är för givet taget, så att de börjar tänka och reflektera (idem.).

Barn ses i dagens forskning som kompetenta, de har möjligheter och förmågor, de är aktiva och de är meningsskapande. Barn är en del av den sociala praktik de befinner sig i, skriver Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s.13). Den lärandes perspektiv är centralt men det gäller även mötet mellan individen och miljön. När barn som sjuåringar kommer ut ur förskolans gemensamma, sociala praktik har de olika förutsättningar och erfarenheter med sig. Här blir vi vuxna centrala för deras lärande där vi måste ha tillit till barnens förmågor och ta ansvar för deras fortsatta behov, lärande och utveckling. Inom det utvecklingspedagogiska så intresserar man sig för hur något ska bli snarare än hur något är. (ibid. s.15)

Då barn får med sig erfarenheter från deras första stund i livet så påverkar det hur de ser, erfar uppfattar och förstår något. De tar till sig och uppfattar information på en rad olika sätt. Det är i det utvecklingspedagogiska perspektivet viktigt, inte vad barnen fått för erfarenheter med sig utan snarare vad dessa erfarenheter har bidragit till. Det är detta vi ska ta tillvara och göra synligt för barnen, vad deras erfarenheter har bidragit till, och hur de via sina erfarenheter kan utvidga sin förståelse. Genom att vi lärare uppfattar vad barnens erfarenheter har bidragit till så kan vi ta till vara på det och arbeta aktivt med att barnen uppfattar och erfar det som vi vill att de ska lära sig. (ibid. kap 5)

Enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson bör vi som lärare ha en tillåtande attityd och en tillit till barns tankar och sätt att uttrycka sig om dessa. Vi ska fånga barns perspektiv och lägga vikt vid det de erfar. Det är även viktigt att vi som lärare bidrar till att barn blir medvetna om sitt eget sätt att tänka och lära. Detta gör vi genom att synliggöra att vi tänker på olika sätt. När vi, exempelvis, ritar ett hus så ritar ingen av oss husen likadant då vi har olika erfarenheter av hur ett hus ser ut. ”I denna kommunikation har lärarens förmåga att inspirera, förstå barns tankar och kunna ställa frågor haft avgörande betydelse”. (2003. s.190)

En viktig aspekt av utvecklingspedagogiken är ”att ge förutsättningar för att barns värld skall bli synlig för dem själva och för andra” skriver Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (ibid. s.57). Detta kan vi, enligt författarna, åstadkomma genom att ha en tillåtande, intresserad attityd där vi har en vilja att lära oss om barnens tankar. Vår uppgift blir att urskilja variationen av sätt att tänka om ett objekt, och därtill även ge barnen förutsättningar att se den variationen som finns. Genom att synliggöra deras egna och andras tankar om innehållet kan vi använda oss av barnens tankar som innehållet i vår undervisning. Att ställa frågor och få barnen att prata och berätta, blir på så sätt viktigt. Också förmågan att tolka och förstå barns värld är betydelsefullt. Det är alltså viktigt att vi lärare tar tillvara på den variation av idéer som barn har, där vi skapar och fångar situationer som utmanar barnen till att tänka efter, reflektera och uttrycka sig. (idem.)

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson betonar vikten av att synliggöra barns lärande och tankegångar för dem själva. Författarna skriver att barnen ser lärande som att lära sig göra någonting, inte att förändra förståelse. Barn säger inte ”att de lärt sig att förstå något, men de ger exempel på saker de lärt sig som kan karaktäriseras av *insikt och förändrad innebörd*” (ibid. s.113). För att göra ett abstrakt begrepp, såsom lärande, synligt för barn är det viktigt att få dem att fundera kring det genom att tala om det. Författarna kallar detta för metakognitiva samtal och menar att dessa ska hjälpa barnen att bli medvetna om sådant som annars är taget för givet och därmed osynligt (ibid. s.133). Dessa samtal är menade att skapa förutsättningar för reflektion och för att synliggöra lärandet för barnen (ibid. s.115).

3.2 Förskoleklassen

Förskoleklassen infördes 1998 och är en egen skolform för sexåringar. Förskoleklassen är en frivillig skolform för eleverna, medan kommunerna däremot är tvungna att erbjuda plats i förskoleklass åt alla sexåringar i kommunen (Skolverket, 2006, s.7). I skollagen står att läsa att ”utbildningen i förskoleklassen skall stimulera varje barns utveckling och lärande. Den skall ligga till grund för fortsatt skolgång.” (2 b kap. Förskoleklassen 1 §). I nästa paragraf står att varje kommun ska anvisa plats i förskoleklass åt barn som vistas stadigvarande i kommunen. ”Förskoleklassen ska omfatta minst 525 timmar om året” (2 §). 525 timmar om året motsvarar 15 timmar i veckan vilket framgår av 5 § i samma kapitel. Förskoleklassen var tänkt att bilda en bro från förskolan till skolan. Syftet var dels att skapa mjukare övergång mellan skolformerna och dels att föra in förskolans arbetssätt i skolan. Om dessa intentioner har förverkligats har ifrågasatts. (Skolverket, 2006, s.7ff).

Skolverket fick i uppdrag av den dåvarande regeringen att följa utvecklingen av integrationen mellan förskoleklass, grundskola och fritidshem, under en treårsperiod som började under läsåret 1998/1999. Resultatet kom de att redovisa i två delrapporter och en slutrapport. (Skolverket, 2001. s.3) Skolverket skulle följa utvecklingen av införandet av förskoleklassen med utgångspunkt i det syftet som reformen byggde på. Avsikten var att förskoleverksamheten, skolbarnsomsorgen och grundskolan skulle integreras så att kvaliteten generellt skulle förbättras.

”Genom integration av förskoleklass, grundskola och fritidshem ska ett nytt pedagogiskt förhållningssätt utvecklas. /.../ Mötet mellan de olika verksamheterna förväntas frigöra pedagogisk utvecklingskraft och ge nya förutsättningar för utveckling och lärande. Det har betonats att det som är naturliga inslag i förskolepedagogiken – bl. a. lek, omsorg och skapande, ett temainriktat arbetssätt och barnets eget utforskande – bör få genomslag i skolan” (Skolverket, 2001, s.7).

Utifrån sina undersökningar har Skolverket kommit fram till att förutsättningarna för att genomföra reformen brister, både i verksamheterna och i styrningen (ibid. s.9). Det har skett en utveckling mot en vuxenstyrd skolifiering i förskoleklassen, med en mer ämnesinriktad kunskapssyn, snarare än ”en utveckling mot nya synsätt och arbetsformer med inriktning mot lek, skapande, experimenterande och utforskande” (idem.). Vi förstår det som att Skolverket trots en ambition att integrera arbetsformerna kan konstatera att så inte blev fallet, utan att skolans traditioner tenderar att dominera. Som förklaring till att det kan ha blivit så pekar studien mot att det bland annat har att göra med att förskoleklassen har flyttat in i skolans lokaler där det inte finns en självklar plats för lek och skapande. Det påpekas även att på många håll räknas inte förskoleklassens personal till skolans personal då de inte har samma arbetsvillkor och arbetstidsavtal. De saknar också kontinuerlig kontakt med rektorn som i sin tur saknar stöd och riktlinjer från kommunen. De intervjuade, från kommunledning till lärare, vill ha tydligare förordningstexter där det tydligare tas upp om förskoleklassen ska vara skolförberedande eller ej (ibid. s.9ff). Dessutom befinner sig förskollärare och fritidspedagoger som jobbar i förskoleklassen på ”bortaplan” och är oftast få i förhållande till antalet lärare i skolan. De behöver stöd och uppbackning av skolans ledning för att kunna ta för sig på samma villkor som grundskollärarna och utveckla sin verksamhet. Skolverket anser att ”ett reformarbete av detta slag måste få ta tid och tillåtas att ske i ganska små steg” (ibid. s.12f). Samtidigt uttrycks en hoppfullhet då man skriver att integrationsreformen ”har goda förutsättningar att leda till utveckling av den pedagogiska verksamheten och barns omsorg och lärande” (ibid. s.78).

I ett förslag om införandet av förskoleklasser från Utbildningsdepartementet står att läsa att ”inrättandet av förskoleklasser skall ses som en möjlighet att på ett medvetet sätt föra in förskolepedagogiken i skolan”. (1997, s.3) Vad är det som utmärker förskolepedagogiken? Vilka delar av förskolans arbetssätt är det som ska föras in i skolan? Dahlberg, professor i pedagogik vid Stockholms universitet, och Lenz-Taguchi, universitetslektor i pedagogik vid Stockholms universitet, menar att den stora skillnaden mellan de två skolformernas arbetssätt är deras traditioner och den syn på barn som dessa bygger på. Författarna menar att förskolan har en mer romantisk syn på barnen, där barns fria skapande inte får ifrågasättas. Skolan har däremot av tradition en större ämnescentrering; det som ska göras bestäms av de vuxna med syftet att uppnå specifika kunskapsmål (1994, s.18f).

Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson skriver att metoder, arbetssätt och den pedagogiska miljön varit i fokus i svensk förskola, och att intresset där inriktats på barns personlighetsutveckling. ”Därför har innehållet också i svensk förskolepedagogik tagits för givet och man har i liten utsträckning reflekterat över *vad* barn skall lära sig” (2003, s.196). Johansson & Pramling Samuelsson beskriver ett synsätt på lärare i förskola och skola och deras olika förhållningssätt till leken. För lärare i förskolan har leken ett egenvärde, för lärare i skolan är den snarare en metod för lärande, som de dessutom är osäkra på hur de ska använda. Författarna menar dock att detta är en förenklad bild av verkligheten, perspektiven är inte så tydligt skilda (2001, s.10). Dahlberg & Lenz-Taguchi anser att förskollärare har en tendens att överdriva vad de tolkar som skolbeteende. De hänvisar till en studie av Haug där det framkommer att förskollärare som arbetar skolförberedande använder sig av stereotypa

skolmetoder såsom föreläsande och fråga-svar-metoder (1994, s.20). Vidare framkom att personalen i förskolan, trots sin uttalade tro på leken som en viktig del i barns vardag, ofta inte respekterar barns lek. Leken avbryts ofta för att ge tid åt aktiviteter som de vuxna planerat.

Karlsson m.fl. (Karlsson, Melander och Sahlström är doktorander i pedagogik vid Uppsala universitet, Pérez Prieto är professor i pedagogiskt arbete vid Karlstad universitet.) menar att en av de tydligaste skillnaderna mellan förskolan och skolan är hur dagen är indelad. I förskolan kan samma aktivitet fortgå under en längre tid, medan skolans tid är uppdelad i kortare arbetspass med raster emellan. Rasterna, och de aktiviteter som försiggår där, tillmäts ingen större betydelse i skolan. De anses viktiga främst som ett avbrott som skapar förutsättningar för koncentration under arbetspassen (2006, s.25f). Skolan, som verksamhet, kännetecknas av att alla elever, på lärarens initiativ, gör samma aktivitet samtidigt (ibid. s.47). Författarna visar också på en motsägelse mellan hur läraren i förskoleklassen talar om sin verksamhet och vad som händer i klassrummet. Författarna ger exempel på aktiviteter som startas av lärare, där de säger att barnen inte kan göra rätt eller fel medan de i nästa mening rättar barnen då det inte blivit som läraren tänkt från början. De menar att denna praxis är en indikation på att avsikten att skapa en mjuk övergång mellan förskola och skola inte infriats, det har snarare resulterat i att förskoleklassen är en skola i den mening att det finns ett fokus på vad som är rätt och fel (ibid. kap 3). Vidare anser de att införandet av förskoleklassen inte inneburit att skolan har närmat sig förskolan. De menar att reformen snarare inneburit att barn börjar i skolan ett år tidigare än innan. De skriver: ”i motsats till vad de offentliga texterna förespråkade har ett tionde skolår inrättats” (ibid. s.168).

3.3 Lärandeprocessen

Vi sökte på Nationalencyklopedin på begreppet lärande, men detta ord finns inte med, däremot står att läsa att verbet 'lära' har två betydelser. Dels innebär det att ”förmedla kunskaper eller färdigheter till (ngn) i ngt, så att viss kompetens erhålls” och dels att ”(aktivt) skaffa sig kunskaper eller färdigheter i ngt, vanl. så att viss kompetens erhålls” (www.ne.se). Den rent lexikala betydelsen av 'att lära sig' är alltså att erhålla kompetens, genom att skaffa sig kunskaper och färdigheter, man hur detta går till anges inte. Detta vill vi jämföra med Lillemyr, högskoledocent vid högskolan i Trondheim, som framför att synen på begreppet har ändrats från att handla om inre processer till en helhetssyn på begreppet. Författaren skriver att ”lärande är en helhetsprocess som påverkar hela människan” (2002, s.57). Vidare anser han att lärande innebär att man genom tillägnande av erfarenheter, åstadkommer en relativt permanent förändring i sin kapacitet. Båda dessa förklaringar betonar en förändring i kompetens eller kapacitet, Lillemyr framhåller dock att den är relativt permanent; den måste alltså vara bestående för att vara lärande i denna mening.

Säljö skriver att frågan om hur människor lär kan inte förminska till att enbart handla om hur vi tänker eller vad vi gör. Detta sker i en omgivning som ställer vissa krav och erbjuder vissa möjligheter (2000, s.17). Det handlar alltså inte, enligt författaren, enbart om metoder eller tekniker, utan också om de sociala sammanhang som detta sker i, vilket man inte alltid tar hänsyn till inom skolan (ibid. s.12). Författaren menar att lärande inte är begränsat till de institutioner och situationer där undervisning, och därmed lärande, förväntas ske. ”I en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden.” (ibid. s.13) Enligt Säljö kan människor i princip inte undgå att lära sig någonting av de sociala situationer de ingår i. Vad som lärs däremot är inte lika självklart. Till och med den som tar avstånd från de situationer där lärande förväntas ske, utvecklar genom detta beteende andra förmågor (ibid. s.28).

Johansson & Pramling Samuelsson (2006, s.18f) tar upp den syn på lärande som de anser att de svenska läroplanerna bygger på. Där definieras lärandet som relationellt och meningsskapande. Av tradition har det ansetts att yngre barns lärande har byggts på att barn utvecklas och lär på liknande sätt oberoende vilka erfarenheter de har med sig. I motsats till detta finns uppfattningen att hur barn agerar beror på vilken värld de lever i och vilka erfarenheter de har med sig. Dessa erfarenheter ligger till grund för barnets kunskaper och lärande. Författarna lyfter även fram barns tidigare erfarenheter, hur barn erfar en viss situation och vad det är för samspel som äger rum i situationen är av stor vikt. Det centrala för lärandet blir kommunikationen mellan barnen och mellan de vuxna och barnen. "Lärandet blir därmed en kollektiv och social verksamhet snarare än individuell." (ibid. s.19) Ett villkor för lärande som ofta framhålls idag är att det ska vara lustfyllt och engagera barnen, där hela barnets värld ska involveras för att lärandet ska befrämjas på bästa sätt (ibid. s.19f).

Säljö anser att kunskapen, sedd ur ett sociokulturellt perspektiv, inte alltid är objektiv eller sann. Författaren använder synen på vad en människa är som exempel för att illustrera detta, människan kan antingen ses som Guds skapelse, eller som ett resultat av en lång utvecklingsprocess, beroende på vilket perspektiv vi tar (2000, s.26). Lärandet, att utveckla en förmåga att använda såväl fysiska som intellektuella redskap, kan ses som en process med fyra faser. I den första fasen saknar den lärande förtrogenhet med fenomenet. I nästa fas kan man använda redskapet med stöd av någon mer kompetent. Den lärandes förmåga att använda redskapet ökar i nästa fas, stödet kan minska eller vara mer indirekt och den lärande kan avgöra när redskapet ska användas. Slutligen kan den lärande själv behärska redskapet (ibid. s.124). Säljö sammanfattar detta genom att skriva att:

"lärande i stor utsträckning är både en fråga om att besitta information, ha färdigheter och förståelse, men samtidigt också att kunna avgöra vilken information, vilka färdigheter och vilken förståelse som är relevanta i ett visst sammanhang och inom ramen för ett verksamhetssystem" (ibid. s.141).

Som vi förstår detta handlar lärande, förutom att tillägna sig kunskaper eller färdigheter, i stor utsträckning om att kunna hantera dessa och veta när färdigheterna är tillämpbara.

3.4 Lekens karaktäristiska drag

Definitionen av begreppet lek är inte alls självklar och alla forskare tycks ha olika synsätt. Vi har valt att ta upp några exempel där olika författare gör ett försök att definiera vad lek är. Enligt Nationalencyklopedins ordboksdefinition är lek en "aktiv verksamhet som bedrivs endast i nöjessyfte och ofta kollektivt, särskilt av barn" (www.ne.se). Nedan framhåller vi andra tolkningar av begreppet lek.

Lindqvist, docent i pedagogik och universitetslektor vid Karlstads universitet, påpekar att lek inte går att definiera då det är ett mångsidigt fenomen. Hon tar upp att Webster har 74 olika definitioner på lek, bland annat:

- "- att glädja sig i sin aktivitet
- att röra sig med liv och lust, obundet och i frihet
- aktivitet i förbindelse med glädje och rekreation
- att tillbringa tid med något som är trevligt
- att roa sig och skämta
- att göra något sportsligt som icke tas allvarligt
- att roa sig själv med föremål och leksaker
- att ta del av regellekar och spel

- att uppträda eller låtsas som någon annan än man annars är.” (2002, s.123)

Lindqvist framhåller också att leken innehåller spänning och glädje och att leken karaktäriseras av frivillighet och frihet (idem.).

Knutsdotter Olofsson, professor emerita vid Stockholms universitet, gör även hon ett försök att definiera vad lek egentligen är för något men hon menar att detta är svårt. Hon skriver: ”den går inte att beskriva i enkla termer. Ofta måste den beskrivas i motsatser, som båda är sanna” (2003, s.21). Författaren ger exempel på dessa motsägelser och skriver att leken är ”både på riktigt och på låtsas” (ibid. s.22). Man kan göra saker i leken som ser ut som om det är på riktigt och tvärt om. På samma vis kan man i leken behandla det okända som känt och det kända som okänt (idem.). Att leken inte låter sig beskrivas i enkla termer återkommer också hos Johansson och Pramling Samuelsson (2007). De betonar vissa aspekter som de menar karaktäriserar leken, lekens oförutsägbarhet och karaktär av ”som om” och att leken är en social aktivitet som innehåller symboliska och kommunikativa aspekter. De tar också upp lekens kroppslighet och den upplevelse av lust och mening som den ger (ibid. s.21). Vi tolkar detta som att leken kan beskrivas på många sätt och den har många bottnar, men den är svår att fånga. Lillemyr skriver att:

”lek är en allsidig aktivitet som är viktig för alla barn. Leken engagerar och motiverar barn fullständigt och på ett inifrån styrt sätt, och har därför en central betydelse för både lärande och socialisation. För barn är leken ’som om’, en frizon för uppfinningsrikedom och det som är roligt” (2002, s.45).

Vidare försöker även han definiera begreppet lek, men konstaterar att det är mycket svårt och anför att det kanske beror på att den berör hela barnet, såväl fysiskt som intellektuellt (ibid. s.46f). Gemensamt för de författare vi tagit upp hittills i detta avsnitt är, bortsett från att de uttrycker det som problematiskt att definiera lekbegreppet, är att de alla betonar att leken har en karaktär av ’som om’. Det är i leken klart för dem inblandade att det som sker inte är på riktigt. Leken är också enligt Lindqvist (2002), Lillemyr (2002) och Johansson och Pramling Samuelsson (2007) någonting som är positivt laddat, det är roligt och lustfyllt, men samtidigt är den mer än ett roande tidsfördriv.

Vygotskij resonerar kring tanken om vad lek är då han skriver att: ”barnets lek är nära nog det värdefullaste redskap för att fostra instinkten” (Lindqvist, G (red), 1999, s.61). Vidare pratar han om att allmänt har leken setts som ett nöje och ett tillfälligt tidsfördriv där man inte ser något värde i den. Trots det så har man kommit fram till att leken i sig inte är något tidsfördriv utan det har visat sig uppstå ständigt och hos de mest skilda folk ”och är tecken på den outrotliga och naturliga särarten i människans natur” (idem.). Vygotskij gör också en koppling till naturen och påpekar att även djurens ungar leker, då detta är ett faktum så måste leken ha ett biologiskt syfte där den är nödvändig. Vetenskapen har försökt gissa sig fram till orsaken. Där en teori är att barnen behöver få utlopp för energi som de inte får utlopp för på något annat sätt. En annan teori ser ”en biologisk nytta med leken på så sätt att den betraktas som en naturlig skola för ungarnas uppfostran” (idem.). Han fortsätter med att beskriva de nödvändiga verksamheter som ungar lär sig i leken där han har som exempel att katter lär sig fånga möss när de leker med en trådrulle (ibid. s.61f). Vi tolkar det som att man i leken tränar på saker som är viktiga att kunna för framtiden. Vygotskij resonerar vidare om att barnen via leken lär sig om framtiden och att det är via leken som barnen lär sig rationellt tänkande. (ibid. s.77)

Lindqvist (2002, s.26f) har intervjuat ett arbetslag på en skola i Karlstad där hon har frågat om deras inställning till lek. Hon har frågat lärare, fritidspedagoger och grundskollärare, och kommit fram till att de har lite olika sätt att se på lek. En av fritidspedagogerna tog upp att leken försumrades i skolan och att den kunde användas mycket mer. Fritidspedagogen påpekar dock att man leker i förskoleklassen när man formar bokstäver med sina kroppar. Samma fritidspedagog förknippar leken som något roligt. En annan fritidspedagog tycker att man kan få in leken mer i ämnena och betonar konstruktionslekar och rollekar som exempel på det. Fritidspedagogen tar även upp att leken är ett sätt för barnen att bearbeta det som de har upplevt. Lindqvist frågade även förskolläraren om synen på lek och fick till svar: ”att man kan se lek på två olika sätt: antingen som ett redskap för inläring eller som en frivillig verksamhet, där barnen själva väljer, när de vill leka” (ibid. s.27). Även förskolläraren påpekar att man kan använda leken mer i skolan. I Lindqvist studie påpekar grundskollärarna att lek handlar om lust och att det då blir lek för barnen. Grundskollärarna använder leken i olika ämnen när de t.ex. dramatiserar bokstäver med kropparna (ibid. s.26ff). Författaren anser att: ”det finns många orsaker till varför man behöver inkludera leken i skolans pedagogiska verksamhet” (ibid. s.127). För barn är leken en grundläggande aktivitet och det har visat sig att den är viktig vid övergången mellan förskola och skola. Då den ingår i förskolan borde den ingå även i skolan, anser författaren. Författaren poängterar att leken kan ge näring åt lärandet, då barnen vågar mer i leken. Att växla mellan lek och lärande i undervisningen kan leda till att barn vågar mer i undervisningssituationer, därför borde man bygga lärandet på lek. (idem.)

Lindqvist anför också att ”lek är barnets sätt att tänka” (2002, s.53). Författaren menar att barnet handlar och tänker samtidigt, detta benämner hon som barnets yttre och inre. De tänker inte först och handlar sedan utan gör det på samma gång. Hon menar också att ju äldre barnen blir desto mer komplicerad vill de att deras lekar ska vara. Här kan vi vuxna bidra till att leken utvecklas. Vi kan tillsammans skapa handlingar och karaktärer i leken, detta ska inte ske vid enstaka tillfällen utan bör bli ett lekpedagogiskt arbetssätt (ibid. s.53f). Vidare skriver författaren om att barn, i leken, lär sig använda språket (ibid. s.89). I vilket sammanhang de leker spelar mindre roll, då det är via språket som handlingen för leken förs fram. Att leka i den tidiga skolgången kan därmed innebära allt från språklekar till rollekar och dramatiseringar (ibid. s.89f). Lindqvist hänvisar till Eriksen Hagtvét som har utvecklat metoder för att stimulera språkutvecklingen i förskolan. Hon menar att vi ska förankra skriftspråket, så att det för barnen blir meningsfullt. På så sätt blir det naturligt för dem att använda sig av läsning och skrivning när de leker (ibid. s.105). När lärare använder sig utav leken i skolan så handlar det oftast om regellekar såsom tävlingar av olika slag. Detta görs oftast för att skapa ett lustfyllt lärande och beror på att skolan ser sin verksamhet som konkurrensinriktad med bland annat betyg (ibid. s.18f).

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson anför att läraren alltid haft en viktig uppgift i lärandet, att förmedla kunskapen, medan lärarens roll i leken inte varit lika tydlig. Olika undersökningar har visat på att vuxnas deltagande i lek kan både utveckla barns lek och förstöra den, detta gäller även i lärandet. Det blir därför viktigt hur den vuxne förhåller sig till leken. Studier har visat på att när vuxna deltar positivt i barns lek blir bindningen mellan vuxna och barn starkare och även barnens uppmärksamhet ökar. Vuxna kan bidra med strategier för att barn ska komma överens med varandra så att deras kamratsamverkan utvecklas. Ytterligare en sak de vuxna kan göra är att tillhandahålla idéer, material och färdigheter som berikar barns lekvärld. (2003, s.204f)

”Kanske man kan våga påstå att läraren har samma roll i leken som i lärandet – att vara någon som riktar barns uppmärksamhet mot olika objekt (innehåll) genom att vara en lyhörd deltagare som både *skapar förutsättningar för* och aktivt deltar i en *kommunikation* på ett för barnen respekterande (akt) sätt. Förmågan att ta barns perspektiv, både i form av den mening de skapar och låta barn bli ledare i leken och lärandet – visar på vuxna som respekterande deltagare i barns värld och kunskapande”. (ibid. s.205)

Författarna menar att lärarens roll i de båda aktiviteterna, lek och lärande, är likartad. Det handlar i båda fallen om att rikta barnens uppmärksamhet och att skapa förutsättningar för en respektfull kommunikation. De visar här på ett samband mellan lärandet och leken som vi kommer att återkomma till i nästa avsnitt.

3.5 Lek och lärande – likheter och skillnader

”Begreppen lek och lärande vilar av tradition på olika synsätt och teorier”, skriver Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s.210). Lärandet har knutits till överförandet av kunskap mellan en lärare och dess elever medan leken ”har betraktats som barns innersta väsen, det vill säga, barns sätt att naturligt förhålla sig till sin omvärld – barn leker vare sig samhället vill eller ej” (idem.). Vidare säger författarna att om man utgår från barns perspektiv så är det, som de ser det, att skapa förståelse för sig själv och sin omvärld. Detta är viktig vare sig det heter lek eller lärande.

Lindqvist (2002, s.29f) påtalar att det råder en debatt om lek och lärande, som exempel tar hon upp den norske professorn Steinholtts syn på det. Hon framför bland annat att han har uttryckt att barn endast lär sig att improvisera mer i leken och att lek inte ska rättfärdigas med lärande då det innebär så mycket mer. Lindqvist tar även upp vad Fagerli, Lillemyr och Søbstad har för syn på lek och lärande. De menar att den bästa utgångspunkten för ett lärande motiverat inifrån barnet är leken. Vidare säger Lindqvist att: ”Dessa åsikter som bryter mot varandra är ett tecken på den osäkerhet som råder” (ibid. s.30). Hon anser att skolan behöver ändra sin inställning till barnens lärande och ta hänsyn till barnens förmåga att vara produktiv istället för reproduktiv. Skolan ska handla om det som berör barnen mest och är meningsfullt för barnen där de får utveckla det kreativa lärandet (ibid. s.29f).

Johansson och Pramling Samuelsson menar att lek och lärande hör ihop. De skriver: ”i barns livsvärld är lek och lärande alltifrån begynnelsen en helhet och inget som barn skiljer mellan eller förhåller sig till” (2007, s.17f). De menar att leken, liksom lärandet, gör något med barnet, det är inte bara en aktivitet som barnet utför (ibid. s.18). Vi ser här paralleller till Vygotskij, som skriver: ”Barnets lek är inte en enkel hågkomst av det upplevda, utan en kreativ bearbetning av upplevda intryck, ett sätt att kombinera dem och därav skapa en ny verklighet, som motsvarar barnets egna behov och intressen” (1995, s. 16). Leken hjälper alltså barnet att bearbeta erfarenheter, den är ett sätt att förstå omvärlden. Genom leken kan barnet pröva olika kombinationer av det upplevda, och inta olika roller i ett scenario, för att på så sätt öka sin förståelse för det upplevda. Vygotskij ser ett tydligt samband mellan fantasin och verkligheten, han skriver att ”alla skapelser av fantasin alltid är uppbyggda av element som hämtas ur verkligheten och ingår i en människas tidigare erfarenheter” (ibid. s.17). Han menar vidare att fantasin är nödvändig för att vi ska kunna förstå sådant vi inte själva upplevt. Med hjälp av fantasin kan vi föreställa oss platser och tider vi inte upplevt, vi kan ta del av någon annans berättelse och skapa oss en uppfattning utifrån den. Detta resonemang återkommer där han skriver att: ”Fantasin måste alltid utgå från det som är bekant för att man ska förstå det som är okänt” (Vygotskij i Lindqvist (red), 1999, s.101).

I förskolan har leken betraktats som barnens projekt och de vuxna vet inte hur de ska förhålla sig till den. Vuxna i förskolan har antagit att barnen har utvecklats i leken oavsett hur vuxna påverkar den (Lindqvist, 2002, s.23). Johansson och Pramling Samuelsson framhåller också att lek har "betraktats som barns individuella projekt, medan lärande och strävansmål av tradition har vilat på lärarens axlar" (2007, s.23). De menar dock att det skett en förändring på detta område och att man idag framhåller engagemang och lust som en viktig aspekt av lärandet. Med detta synsätt blir leken en källa till lärande. Även Vygotskij menade att ett arbete som görs av eget intresse och av fri vilja ger ett bättre resultat än om det utförs av yttre tvång (1995, s.75). Han tar upp tre slutsatser av teorin om intresset. Där menar han att den första är att väcka ett enhetligt intresse där man synliggör sambandet mellan ämnena i kursen. Detta för att skapa ett mer varaktigt, djupt och stabilt intresse. Den andra formen är repetition, men detta innebär inte enbart repetera samma kunskap utan att gå igenom den på ett nytt, fördjupat och utvidgat sätt, så att det som eleven lär sig upprepas på nytt men på ett annat sätt. Genom att det nya förbinds med det gamla så uppstår intresset av sig själv. Den tredje formen menar Vygotskij är att man ska bygga hela skolsystemet i en direkt anslutning till livet. Där läraren ska undervisa eleven utifrån det som intresserar eleverna och det de känner till. (Lindqvist (Red), 1999, s.59) Vi förstår detta som att lärare ska utgå ifrån elevens erfarenheter när de undervisar. Läraren utgår ifrån det som eleven lärt sig tidigare och fördjupar och utvidgar detta. Genom lekfulla metoder som intresserar eleven skapas ett mer stabilt och varaktigt intresse, vilket i sin tur leder till att eleven genom sitt intresse och lärarens stöttning utvecklar sitt kunnande. Detta leder i sin tur till vidare intresse.

Säljö redogör för en studie av hur barns (4-7 år) förmåga att stå stilla varierar utifrån vilken förklaring de får till varför man ska göra just detta. När barnen fick förklaringen att de skulle leka vakt så kunde de yngre barnen hålla samma position nästan dubbelt så länge som vid det försök då de endast uppmanades att stå stilla, utan att få någon förklaring till varför. De äldre barnen i försöken påverkades inte av denna lekförklaring på samma sätt, men förbättrade sina tider markant när de fick förklaringen att det var en tävling. Författaren menar att detta är ett exempel på att våra handlingar är knutna till den kontext som vi utför en uppgift i. Samma barn i samma fysiska miljö fick skilda resultat beroende på de sociala betingelser som uppfattas som viktiga (2000, s.131f).

Trots att lek och lärande är olika företeelser så finns det många likheter dem emellan. "Särskilt framgår lust, kreativitet, valmöjligheter, meningsskapande samt barns möjlighet till kontroll och att sätta mål som möjliga och viktiga dimensioner i både lek och lärande" skriver Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s.24). Författarna menar för den skull inte att lek och lärande är samma sak, men det finns viktiga gemensamma karaktäristika i de olika företeelserna. Att det finns gemensamma delar i lek och lärande betyder inte att lärande alltid är en del, eller en konsekvens, av leken. Inte heller är leken alltid en nödvändighet för att lärande ska ske (ibid. s.25).

Lindqvist (2002) tar upp en undersökning som Birgitta Qvarsell gjort där hon har frågat barn om deras syn på lek och lärande. Hon kom fram till att barn ansåg att lek och skola inte hör ihop då man inte lär sig något i leken. Det kom även fram att barnen ansåg att lek hör ihop med deras fritid eller till rasterna i skolan. Detta skapar en motsättning mellan lek och lärande i skolan. Författaren skriver "att leken inte har någon plats i skolan, beror på att barn själva skapar sin lek och skolan har en bristsyn på lärande, vilket innebär att skolan bestämmer villkoren för hur lärandet skall se ut" (ibid. s.22).

3.6 Styrdokument

Vi vill här redogöra för vad de styrdokument som styr det svenska skolväsendet skriver om lärande och lek. Vi är medvetna om att dessa dokument inte är vetenskapliga utan politiska, men de utgör de riktlinjer som verksamma pedagoger har att förhålla sig till. Förskoleklassen styrs av Lpo 94, läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Utbildningsdepartementet, 2006, Lpo 94). Vi har valt att ändå ta upp delar av vad som står i Lpfö 98, läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2006, Lpfö 98), då förskoleklassens verksamhet har mycket gemensamt med förskolan och det, som vi tidigare sett, finns en ambition att föra in förskolans arbetssätt i skolan.

I Lpfö 98 uttrycks lekens vikt för barns utveckling och lärande. Pedagoger verksamma i förskolan ska därför använda leken på ett medvetet sätt för att: ”I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem.” (Lpfö 98, s.6) Denna tanke återkommer i Lpo 94 där det står att läsa att ”särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper” (Lpo 94, s.6). Det uttrycks också att lek och skapande är viktiga delar i barns aktiva lärande (ibid. s.5).

I de båda läroplanerna uttrycks tydligt att man ska stäva efter att utveckla samarbete mellan skolformerna. I Lpo 94 uttrycks det på detta sätt: ”samarbetsformer mellan förskoleklass, skola och fritidshem skall utvecklas för att berika varje elevs mångsidiga utveckling och lärande” (Lpo 94, s.14). Även i Lpfö 98 betonas att detta ska ske för att ”stödja barnens allsidiga utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv” (Lpfö 98, s.12).

4 Metod

4.1 Metodval

Vi har valt att göra kvalitativa intervjuer med lärare i förskoleklassen då vi vill undersöka deras syn på lek och lärande. Valet föll på att intervjua, hellre än att genomföra enkäter som visserligen skulle ha gett oss möjligheten att nå en större grupp än intervjuer. Detta för att enkäten som undersökningsform, jämfört med intervjuer, ger mycket lite utrymme för fördjupning och förtydliganden (Stukát, 2005, s.42f). Även observationer hade varit intressant, och då gärna i kombination med intervjuer, då vi hade kunnat undersöka om de arbetar på det sätt som tas upp i intervjuerna (ibid. s.49). På grund av att vi enbart hade tio veckor på oss ansåg vi inte att det var möjligt att göra observationer som styrker det de intervjuade sa.

Vi använde oss av ”ostrukturerade intervjuer” (ibid. s.39) som innebär att vi har ett förutbestämt tema där vi i förhand skrivit ner några huvudfrågor. Utifrån dessa har vi sedan ställt följdfrågor som har varierats beroende på vad vi fick för svar. Dilemmat med ostrukturerade intervjuer är att ju större utrymme man ger de intervjuade, desto större chans är det att man får en ny, spännande vinkel på ämnet. Samtidigt blir det svårare att jämföra de intervjuades svar om de har fått större utrymme att utveckla sina tankegångar (ibid. s.37f). Självklart har valet av frågor vi ställde påverkat resultatet. Hur man ställer en fråga påverkar vad man får för svar, vilket Stukát tar upp (ibid. s.37). Detta är något som även Säljö (2000, s.115f) tar upp, han menar att alla samtal är kontextuellt bundna, detta gäller även intervjusituationer. ”Vad vi får reda på genom att ställa en fråga i en intervju är just vad individen - i den aktuella situationen och givet de villkor man uppfattar gälla – finner rimligt och önskvärt att säga och/eller vad man i hastigheten kommer på.” (ibid. s.115) Det vi får reda på genom intervjuundersökningar är alltså, enligt Säljö, inte hur människor tänker om ett fenomen utan hur de talar om det.

Vi lät de intervjuade bestämma var intervjuerna skulle ske och samtliga föreslog att vi skulle komma till deras arbetsplats (Stukát, 2005, s.40). Intervjuerna skedde på de intervjuades arbetsplats, vanligen i intervjupersonens klassrum eller i personalrummet. Vi valde medvetet att vi båda skulle vara med på intervjuerna. En av oss höll i samtalet, som spelades in på band, samtidigt som den andra observerade och förde anteckningar, för att få ut mer av intervjun. ”Två personer kan upptäcka mer än vad en person gör.” (ibid. s.41) Vi spelade in samtalet på band så att vi vid ett senare tillfälle kunde transkribera delar av intervjun.

Vi valde att inte transkribera hela intervjuerna utan endast de delar vi såg som relevanta för arbetet, för att transkription av intervju är ett tidskrävande arbete. På detta sätt kunde vi precis som Stukát (2005 s.40) skriver genomföra fler intervjuer än vad som hade varit möjligt annars. De delar av intervjuerna som transkriberades skrevs ut med viss redigering. Både Kvale (1997), professor pedagogisk psykologi vid Århus universitet, och Stukát, fil.dr i pedagogik vid Göteborgs universitet, tar upp frågan om hur man översätter talspråk till skriftspråk. Kvale skriver: ”En möjlig riktlinje för redigeringen, som gör rättvisa åt intervjupersonerna, är att föreställa sig hur de själva skulle ha velat formulera sig i skrift” (1997, s.156). Kvale menar vidare att vilken stil en utskrift ska ha beror på hur den ska användas. Då vi vill använda den för att återge de åsikter som intervjupersonerna uttrycker och inte är ute efter att göra någon form av psykologisk eller sociolingvistisk analys, har vi valt att i viss mån redigera texten. Vi har exempelvis inte tagit med de många upprepningar och ’hmm’, som förekommer som en del av ett vanligt samtal. Även Stukát tar upp att om det

inte är relevant för tolkningen av texten så kan man tydliggöra den intervjuades svar. Han menar dock att det är viktigt att saker som tvekande, särskilda betoningar av ord och liknande tas upp (2005, s.135). För att göra de intervjuades svar mer lättförståeliga och läsbara har vi alltså valt att i viss mån redigera bort utfyllnadsord och upprepningar för att tydliggöra svaren, vi har dock varit noga med att inte förvanska innebörden i vad de intervjuade säger.

Vi har efter transkriptionerna sammanställt de intervjuades svar efter de teman vi använde oss av då vi gjorde intervjuerna. Vi har först läst igenom utskriften och sökt mönster och teman och därefter sammanställt det som är vanligt förekommande, och det som avviker från detta (Kvale, 1997, s.184f). Resultatet presenteras i avsnitt 5 indelat i 7 teman (lärandeprocessen, lek, samband mellan lek och lärande, problem angående lek och lärande, pedagogers arbetssätt, förskoleklassen och intervjupersonernas avslutande tankar). Samma teman används i avsnitt 6 där vi diskuterar resultaten i förhållande till relevant litteratur.

4.2 Reliabilitet, generaliserbarhet och validitet

Kvale (1997, s.213) menar att frågan om verifiering är något som måste finnas med under hela intervjuundersökningen. Detta har vi tagit hänsyn till vid formulering av intervjufrågor, i jakten på intervjupersoner och under tolkningen av resultatet. Angående reliabiliteten av studien är vi givetvis medvetna om de brister som intervjun som metod har, det faktum att vi använde oss av ostrukturerade intervjuer gör att jämförbarheten mellan de olika intervjupersonerna försvagas. Vi är också medvetna om problematiken som en intervjusituation kan innebära, säger de intervjuade vad de egentligen menar eller säger de vad de förväntas säga? Det finns också en risk att de intervjuade missförstått våra frågor och att vi missförstått deras svar. Vi menar dock att möjligheten att ställa följdfrågor och att be om förtydliganden i viss mån minskar risken för den typen av missförstånd (Stukát, 2005, s.125ff). Som vi tidigare tog upp är alla samtal kontextuellt bundna, detta gäller även intervjuer (Säljö, 2000, s.115f). Det faktum att vi var två och intervjupersonen, i alla fall utom ett, var ensam kan ha påverkat den sociala maktbalansen och där igenom resultatet. Intervjupersonen kanske svarar det som han/hon tror att vi förväntar oss eller vill höra.

Studiens generaliserbarhet påverkas dels av ett litet urval, sju intervjupersoner kan inte sägas vara representativa för alla de pedagoger som arbetar i förskoleklasser runt om i landet. Också urvalet av intervjupersoner kan påverka resultatet då de som svarat på våra förfrågningar med stor sannolikhet är personer med ett intresse för ämnet. Stukát (ibid. s.129) menar att ordet 'relaterbarhet' kan vara mer adekvat än ordet 'generaliserbarhet' när man talar om vissa studier. Denna studie presenterar en bild av de intervjuades inställning till lärande och lek, som till stor del överensstämmer med tidigare forskning inom området, vilket vi vill mena, indikerar relaterbarhet. Stukát (ibid. s.125) definierar validitet som giltighet, alltså om vi genom vår metod kan mäta det som vi avsett. Vi anser att vår metod, att använda ostrukturerade intervjuer, är ett adekvat sätt att undersöka pedagogers inställning till lärande och lek. Vi får genom att ställa följdfrågor, en möjlighet att undersöka intervjupersonernas bakomliggande resonemang, vilket inte skulle vara möjligt om vi istället använt exempelvis enkäter eller mycket strukturerade intervjuer.

4.3 Etiska överväganden

”Konfidentialitet i forskning betyder att privata data som identifierar undersökningens personer inte kommer att redovisas” (Kvale, 1997, s.109). Han skriver vidare ”att skydda undersökningens personers privatliv genom att förändra namn och identifierande drag är ett viktigt inslag vid redovisning av intervjuer.” Detta är något vi har tagit hänsyn till

då vi inte benämner vare sig stad, kommun, skola eller annat som kan identifiera den intervjuade i vår rapport.

Informerat samtycke innebär att intervjupersonerna informeras om syftet med intervjuerna, och hur de sedan ska redovisas (Kvale, 1997, s.107; Stukát, 2005, s.131). Våra intervjupersoner har informerats om detta och gett sitt samtycke till att delar av intervjuerna, anonymiserat, redovisas i denna rapport. Informerat samtycke innebär också att intervjupersonerna ställer upp på intervjuerna av fri vilja och har rätt att dra sig ur om de så önskar. De intervjuade ges även möjlighet att läsa rapporten.

4.4 Undersökningsgrupp

I valet av personer att intervjua sökte vi på den kommunala hemsidan efter adresser till rektorer på skolor med förskoleklasser. Vi valde ut åtta områden i kommunen som vi ansåg gav en spridning, såväl geografiskt som socialt och ekonomiskt. Vi bad rektorerna att vidarebefordra ett brev (se bilaga 1) till pedagoger verksamma i förskoleklassen på skolorna. Anledningen till att vi valde att kontakta pedagogerna via deras rektorer var att vi inte ville ställa dem i en lojalitetskonflikt, vilket kan uppstå om de intervjuas utan sin överordnades vetskap (Kvale, 1997, s.113). Vi kan även se det problematiska i detta då de kan finnas krav från rektorn att de borde ställa upp fast de inte vill. En ytterligare faktor kan vara om det finns motsättningar som gör att den ena parten inte vill att intervjun ska ske. Vi kan ha missat informanter på grund av detta, vilket vi var medvetna om. Utifrån denna förfrågan fick vi sju svar från pedagoger som var intresserade av att bli intervjuade. Vi förstår att de som svarade oss var pedagoger som tyckte vårt ämne var intressant, och så viktigt att de tog sig tid att träffa oss, vilket kan ge ett skevt resultat. Vi har intervjuat fritidspedagoger, förskollärare och grundskolelärare verksamma i förskoleklass men har valt att benämna alla intervjupersoner som pedagoger, oavsett deras utbildning.

4.4.1 Intervjupersonernas bakgrund

Alla skolor vars pedagoger vi intervjuade arbetar ålderssegregerat och skolorna ser i övrigt sinsemellan olika ut, alla är dock kommunala skolor. Vissa är skolor med förskoleklass till skolår fem andra upp till skolår nio. De sju personerna vi intervjuade var sex kvinnor och en man. Vi har valt att använda det könsneutrala begreppet pedagog, för att inte peka ut mannen. Vid ett av intervjutillfällena så ville två förskollärare göra intervjun tillsammans. Då deras åsikter var nästintill identiska så valde vi att benämna dem som en intervjuperson.

Här nedan kommer vi att benämna de intervjuade med benämningarna P och ett nummer, numren är slumpvis valda. Detta gör vi för att garantera de intervjuades anonymitet. Vi kommer nedan kort beskriva om de intervjuades bakgrund. Detta för att synliggöra skillnader och likheter dem emellan.

P1 tog förskolläraryxamen 1974 och har arbetat på sin nuvarande skola i åtta år. Pedagog har under hela denna tid arbetat i förskoleklassen. Det finns ett visst samarbete med klassen som är bredvid.

P2 blev färdig förskollärare 1995 och har arbetat på sin nuvarande arbetsplats i två år, innan dess jobbade P2 med förskoleklassen i en annan kommun. Här finns det samarbete med årskurs ett.

P3 är fritidspedagog och tog examen 2002 och har därefter arbetat på samma skola. P3 har jobbat med förskoleklassen i två år, innan dess var P3 verksam som fritidspedagog i ettan och tvåan. De har väldigt lite samarbete med någon annan klass.

P4 tog förskolläraryxamen 2001, har jobbat på sin nuvarande arbetsplats sedan fem år tillbaka. Jobbade innan dess med förskoleklassen på en annan skola. Här har de väldigt lite samarbete med andra klasser.

P5 blev färdig förskollärare 2000 innan dess jobbade P5 som barnskötare. Har jobbat på samma skola sedan examen 2000. Det finns även här väldigt lite samarbete med de andra klasserna.

P6 är förskollärare och tog examen 1994, sedan dess har P6 jobbat på samma skola. Samarbetet på den här skolan är utvecklat, där de använder sig av varandras kompetenser. Pedagogerna går in i olika klasser och har aktiviteter.

P7 blev färdig lärare för de tidigare åldrarna 2006. Har jobbat som lärare i förskoleklassen i ett år innan dess på en förskola i två år. P7 jobbar just nu inte med något samarbete med övriga klasser men detta kommer att utvecklas till nästa termin.

5. Resultatredovisning

Här presenterar vi relevanta delar av resultaten från den del av vår undersökning som utgörs av primärdata, dvs. intervjusvar. Dessa intervjusvar redovisas nedan i tematiserad form. Vi benämner intervjupersonerna som P1, P2 osv. detta för att garantera anonymiteten hos de intervjuade. Vi kommer här att redovisa de likheter som finns mellan intervjupersonernas svar, men också poängtera skillnaderna mellan dem. Då vi har haft öppna intervjuer så har vissa av våra teman återkommit flera gånger under intervjuerna, exempelvis kan diskussionen om förskoleklassen ha kommit upp då vi talade om lek, lärande eller pedagogens arbets sätt. I vissa fall har vi redovisat samma tankegångar från samma intervjuperson i olika avsnitt, då det i resonemanget förekommer företeelser som vi anser viktiga att belysa i olika sammanhang.

5.1 Lärandeprocessen

Här följer de intervjuades svar på hur de vill definiera begreppet lärande, vad de har för grundtanke om elevers lärande (se bilaga 2, fråga 11, 12). Vi menar att en sammanvägning av svaren på dessa frågor ger en bild av hur de ser på lärande.

Att svara på frågan ”hur vill du definiera begreppet lärande?” var svårt för de flesta intervjupersonerna, men de gjorde ändå ett försök till definition, P3 utmärkte sig något genom att uttrycka att lärande är ”utveckling, att man rör sig framåt”. Flera av de intervjuade betonade det praktiska arbetets betydelse för lärandet. P1 uttryckte det som att man ska ”förstå saker med kropp och själ, inte bara med huvudet”, P3 poängterade att det är viktigt för många barn, inte bara i förskoleklassen, att få använda alla sinnen och hela kroppen. Även P2 tog upp det praktiska arbetets betydelse för lärandet. En återkommande tanke var att lärandet inte enbart är knutet till det som sker i förskoleklassens verksamhet. P5 sa att ”lärandet när vi sitter och har lektion är bara en liten, liten del av lärandet” och P4 menade att allt det som de använder sig under en vardag är lärande. Även P2 tog upp detta och sa att lärande inte bara är att sitta och läsa in en bok utan man kan få in väldigt mycket i vardagen också. P1 uttryckte att lärandet inte bara kan ske i skolan utan också måste ske i samhället. Flera av de intervjuade framförde att de ser lärande som en ständigt pågående process, P2 uttryckte det på följande vis: ”lärande sker hela tiden, allt som barnen gör, det de upptäcker”,

P6 menade att lärande i förskoleklassen är att lära genom lek och att lärandet måste vara lustfyllt, ”är det roligt så lär de sig väldigt mycket olika saker”. Alla måste inte göra likadant och samma saker, ”de får lära sig där de är, så att säga, på sin nivå”. P2 säger ”jag skulle nog vilja säga att barns nyfikenhet och frågor det är ju det som är grunden att man vill lära sig”. Denna tanke, att lärandet måste vara individualiserat återkom även i intervjun med P7 som menade att läraren måste försöka sätta sig in i elevernas världar och hur de ser på saker. Pedagogens engagemang och intresse, som en viktig förutsättning för barns lärande betonades av flera av de intervjuade. P5 menade att alla kan lära sig, allting beror på läraren, på pedagogens förhållningssätt och engagemang. P6 uttryckte att verksamheten utgår från barnens intresse och behov, ”men också vårt intresse”.

P7 uttryckte det som att pedagogens uppgift är att lära andra att lära, att ”ge dem förutsättningar att lära sig själva och hur man tar reda på saker”. P5 betonade också att pedagogen har en viktig roll i att synliggöra barnens lärande för dem själva, att göra dem uppmärksamma på vad de lär sig, men även att ta tillvara på deras erfarenheter. Endast en av de intervjuade, P4, poängterade barns språkutveckling som en viktig förutsättning för lärande, ”språket är det viktigaste redskapet för att man ska kunna lära sig framöver”.

5.1.1 Sammanfattning lärandeprocessen

Sammanfattningsvis hade de intervjuade svårt att ge oss en definition på begreppet lärande. De förklarade hur de gör för att skapa förutsättningar för lärande, men hade svårt att säga "lärande är...". Undantaget är P3 som sa att lärande är utveckling. De intervjuade tog upp det praktiska och vardagsnära arbetets stora betydelse för lärandet. Det var också flera av de intervjuade som tog upp att lärandet måste vara lustfyllt och utgå från barnens intresse. P7 menade att pedagogens uppgift är att lära barnen att lära. Flera av de övriga intervjuade uppgav att pedagogens roll är att skapa förutsättningar för och synliggöra lärandet.

5.2 Lek

Här nedan följer de intervjuades svar utifrån frågorna, hur de vill definiera begreppet lek, hur de ser på sin egen roll som lärare i lek och vad är styrd respektive fri lek. (se bilaga 2, frågorna 14, 15 och 18)

Alla intervjupersoner tog upp hur viktigt det är med lek. P2 sa: "leken är ju, den är viktig." P4 sa så här när vi pratade om lek: "leken är en viktig del av barnens vardag." P1 valde att svara att: "leken är en central del, det är ett sätt att mötas från olika kulturer. Man ser att barnen kommunicerar och kommer varandra närmre i leken, fast de inte pratar med varandra i början". Angående definitionen av begreppet lek så var det ingen av de intervjuade som kunde säga rakt ut att det här är lek. Begreppet för dem var väldigt diffust där, P3 svarade att "lustfyllt, hoppas jag att det är". P3 sa också att leken är lite samma som lärande. P7 svarade att: "lek är ju samspel tycker jag, mellan de personerna som leker". P4 valde att svara att: "lek är ett redskap som barnen använder sig av för att bearbeta sin omgivning". Att leken är ett redskap för att bearbeta sin omgivning var något P4 verkligen ville betona, det återkom på flera ställen i intervjun. Även P1 tog upp det: "man bearbetar någonting man upplevt i leken".

Leken blir även ett sätt att lära sig, P7 benämnde det såhär "det är ju en form av lärande, ett lärande av socialt samspel". I likhet med P7 så resonerade P2 på det här sättet: "Det är ju så otroligt mycket bara i den sociala samvaron som man får gratis i leken, det här att de umgås med varandra, de har ett socialt samspel och det ger mycket". P1 förde även ett liknande resonemang. P4 pratade om att leken är viktig för att lära sig: "för att lära sig saker, dra lärdom av det som de varit med om. Leken är absolut viktig för språkträning. Där får barnen möta varandra på en nivå utan krav, kravlös nivå".

När vi bad P6 förklara begreppet lek svarade P6 såhär. "Jag delar in lek i olika grupper... dels har vi en fri lek, när de väljer själva vad de vill leka och vilka de vill leka med, och där är det deras intresse och deras behov som styr just för att det ska vara roligt. Sen har vi en styrd lek, där vi vuxna planerar och styr utifrån, dels barnen önskemål, men också vad vi ser att de behöver, just för att utveckla deras lek men också för att de ska få stimulans och träna en social förmåga. Sen har vi en tredje variant, att lära sig saker genom lekfulla metoder, där är ju då språklekar en metod med exempelvis Bornholmsmetoden. Vi har ju också andra inslag kring skriftspråket och att använda datorn, att skriva sagor just för att det ska vara roligt för så många som möjligt. Lek ska vara roligt för alla. En lek kanske inte passar alla, men då ska det vara öppet för många olika lekar".

Resterande av de intervjuade förklarade att fri lek är när eleverna får leka själva. P2 svarade att "den fria leken är ju mer när barnen väljer själva i vilken konstellation de vill leka, hur många som ska leka och vilka som ska leka". Fördelen med den fria leken svarade P2 med att barnen via den fria leken "kan tänja på sina gränser". P3 valde att poängtera att i den fria leken så är vi lärare med passiva, i motsats till vad vi är i den styrda leken där vi har en roll.

En del av de intervjuade resonerade kring att man kan använda den fria leken till att observera sin barngrupp. ”Leken tycker jag är ett bra... där man kan observera sin barngrupp” (P4). P2 resonerade kring detta genom att vi lärare ibland kan ”vara en liten grå mus som inte barnen tänker på, om man sitter vid sidan och kanske gör lite andra grejer, då hör man ju mycket hur jargongen är och vem som tar initiativ och hur de leker och så”. En annan sak som kom upp när P1 diskuterade sin roll i leken var att: ”vi kan ju tycka att de leker jättebra, men sen ser man lite närmare och då får man ju titta på rollerna, hur vissa är de utsatta och så, det måste man hålla koll på”. Via leken kan vi lärare se om det är något barn som far illa eller om det är något som man borde ta upp i barngruppen.

P6 pratade vidare om sin roll i leken: ”där är jag... där har jag två roller, jag har en passiv roll och en aktiv roll beroende på vad det är för barn som leker och vad det är för aktivitet de har valt... En del situationer kräver att jag är med från början för att de ska kunna starta sin lek eller kunna genomföra... det är ju en del barn som behöver hjälp med det. Andra barn klarar av att starta genomföra och avsluta en lek själv. Där är jag mer passiv men kan även ibland gå in och lägga mig i eller fråga saker, hur de tänker och så där. Så det är ju två roller, en aktiv och en passiv”. Inspiratör vill P3 och P2 säga om sina roller i leken. Fler av de intervjuade såg på sin roll i den fria leken som en stöttning om det skulle uppstå konflikter, då alla inte klarar av det här med att leka själva, utan en vuxen närvarande. ”I den fria leken så kan jag ju vara en stötta i det om konflikter uppstår, vi uppmanar ju barnen att de ska lösa sådant själv, vi vuxna finns där och handleder barnen. Min närvaro är ju ändå ganska viktig, samtidigt som jag måste ge barnen utrymme” (P2). P5 resonerade kring att ibland kan barnen tycka att det är skönt att vara själva utan en vuxen och att man då ska låta dem vara själv, men att man håller sig i närheten. P4 såg som sin uppgift att stimulera leken och om man då känner att barnen kan hantera det så kan man sedan dra sig tillbaka.

P1 resonerade kring att vi lärare kan gå in i leken och ha en roll. Att man är tydlig med barnen om att det finns en gräns även i leken och att man kan göra mycket men att gränsen finns. I leken växlar det mellan att P1 styr och barnen kommer med infallsvinklar. I förskoleklassen så ansåg P1 att ”det delvis är organiserat då de har vissa ramar att förhålla sig till, men de får välja fritt vad de vill göra”. Som exempel har P1 att vi lärare bestämmer när de får leka och i viss mån vad de får leka. När vi använde begreppet styrd lek så var de flesta eniga om att: ”styrd lek, det är ju mer organiserad lek som leds av vuxna” (P2). Resonemanget som P5 hade om styrd lek var att: ”det är inte lek för barnen för det är fortfarande på något sätt styrt och då blir det lite lektion, om man använder det ordet. (...) Det är inte riktigt lek, men barnen tycker oftast att det är kul i alla fall”. P1 resonerade vidare om att vi lärare ”måste förstå att det är en process, det här med leken, det kan inte vara så att man leker en liten stund. Det är en process som man kanske måste bygga upp lite tidigare, genom att förändra skolan lite grann”. Även P5 förde ett liknande resonemang där det är ”väldigt svårt att få tiden att, för ska du väl vara deltagande då ska du vara deltagande. Inte vara den där som är inne i två minuter och sen så oj nu händer det någonting nu måste jag gå här ifrån. Jag känner den tiden har inte vi riktigt för ska vi verkligen vara vuxna deltagande så ska vi delta. Annars är det bättre att låta bli tycker jag. Det är bättre att man, ibland blir man inbjuden på en kopp kaffe i dock vrån (...) Då säger man ju också det att nu är jag med en liten stund. Så att de vet om det. För den tiden finns inte riktigt”.

5.2.1 Sammanfattning lek

Sammanfattningsvis betonade alla de intervjuade att leken är viktig för barnen i förskoleklassen. Ingen av de intervjuade kunde ge någon enkel förklaring av vad lek innebär. Flera av de intervjuade gjorde här kopplingar mellan lek och lärandet, och då framförallt

socialt lärande och språkutveckling. De intervjuade gjorde skillnad mellan fri och styrd lek, där fri lek är aktiviteter initierade av barnen som pågår utan de vuxnas medverkan, P1 menade dock att det ändå är de vuxna som sätter ramarna för den fria leken. Styrd lek menade intervjupersonerna är lekar som de vuxna initierar och som leds av vuxna. P6 tog också upp en tredje sorts lek, vilket ingen annan av de intervjuade gjorde. P6 ser lärande genom lekfulla metoder, exempelvis språklekar, som en tredje variant av lek. Flera av de andra intervjuade beskrev, som vi kommer se i 5.5, att de använder sig av detta arbetsätt, men ingen annan gjorde denna åtskillnad. Flera av de intervjuade uttryckte att deras roll i den fria leken är att stötta och hjälpa till att lösa konflikter, P4 vände på resonemanget och menade att man, som pedagog, ser efter att det fungerar och sedan drar sig tillbaka. P1 menade att man inte kan leka en liten stund, vuxna i verksamheten måste förstå att leken är en process, som kräver tid. P5 kom också in på tiden och talade om pedagogens medverkan i leken och menade att om man som vuxen deltar i leken så ska man vara med fullt ut, inte springa ifrån hela tiden.

5.3 Samband mellan lek och lärande

Vi ställde frågorna ”kan leken bidra till lärandet?” och ”leder lek alltid till lärande?” (se bilaga 2 frågorna 16, 17) Alla intervjupersonerna menade att leken kan bidra till lärande, alla uttrycker spontant att leken är en viktig del av lärandet, däremot var det inte alla som menade att leken alltid leder till lärande.

P5 menade att det är i leken de lär sig mest, ”fantasin och leken, kreativiteten finns ju hela tiden hos barnet. Och jag tror att de lär sig enormt av varandra också när de leker.” P2 menade att oavsett om det handlar om fri lek eller om styrd lek så händer det så mycket i leken, som barnen lär sig av. ”Man får ju in mycket gratis i leken, ett lustfyllt lärande.” Senare i intervjun återkom P2 till detta och sa: ”jag ser ju leken som lika viktig, om inte ännu viktigare, än en teoretisk undervisning”. P1 uttryckte det som att: ”även om du bearbetar något så är det ju ett lärande ändå, att man införlivar i sig själv hur saker och ting ska vara”. P3 såg en koppling mellan lek och lärande och sa som svar på frågan om vad lek är att: ”all lek är egentligen, man lär sig oavsett vad man leker”.

De intervjuade poängterade det lärande om socialt samspel som kan vara en del av leken. P2 sa: ”bara det här med det sociala samspelet, det är ju också någonting som är väldigt viktigt att lära sig”. P4 menade att barnen i leken lär sig att ”kunna leka med andra barn, turtagning, att dela med sig”. Denna tanke, att leken bidrar till att utveckla sociala förmågor, återfanns på olika sätt, i samtliga intervjuer. P5 uttryckte också vikten av det sociala, och menade också att många barn behöver träna på att säga nej och att uttrycka en åsikt, vilket leken kan ge möjlighet till. P6 menade att barnen i leken får nya erfarenheter och gör nya upptäckter. P6 sa också att ”de använder sig av kunskaper som de har lärt sig för att kunna använda flera gånger”. P4 menar också att barnen använder sig av det de lär sig i leken. Även P1 förde detta resonemang och sa att ”man leker ju bättre med det man vet någonting om”. Enligt P6 ger leken också möjlighet att pröva nya saker för att lära sig ännu mer. P4 menade att leken är ett sätt att vara kreativ, att prova fram sin kreativitet. ”Att vara påhittig, att hitta på nya lekar, att ja utveckla dem på något sätt.” P4 och P6 uttryckte att barnen använder sig av det de lärt sig i leken, att det hänger ihop på det sättet också.

På frågan om lek alltid leder till lärande svarade de flesta av intervjupersonerna ja. P3 sa: ”ja, jag tror att man alltid lär sig”. P5 uttryckte det som: ”jag vet inte något tillfälle det inte skulle göra det”. P6 uttryckte det inte lika definitivt, utan sa: ”kanske inte för alla barn jämt och ständigt men för någon eller några gör den det”. P2 menade att leken inte alltid leder till lärande, men oftast. Någon som utmärkte sig här var P7 som spontant svarade att lek inte

alltid leder till lärande, men sedan resonerade sig fram till att ”i de flesta fallen så tror jag väl att man lär sig någonting, positivt eller negativt /.../ man lär sig nog hela tiden, vad man än gör”. P4 ifrågasatte tanken att leken är något som alltid måste leda till lärande, leken kan vara ”någonting som ger barnen tillfredställelse, de mår bra av det”.

5.3.1 Sammanfattning samband mellan lek och lärande

Sammanfattningsvis uttryckte alla intervjupersoner spontant att leken är en viktig del av lärandet. Framförallt betonade de det sociala samspelet, såsom turtagning och att dela med sig, men också att bearbeta saker och att införliva nya kunskaper i sig själva. Tre av de intervjuade, P1, P4 och P6 tog också upp att barnen använder sig av det de lärt i lekarna, ”man leker ju bättre med det man vet någonting om” (P1). De flesta av de intervjuade svarade att leken alltid leder till lärande av något svar, P6 sa att någon eller några av dem som deltar i leken lär sig någonting, men inte alla, alltid. P7 svarade först att leken inte alltid leder till lärande men uttrycker senare att man lär sig hela tiden, på något sätt.

5.4 Problem angående lek och lärande

På frågan om de såg några problem kopplat till lek och inläring fick vi, från de olika intervjupersonerna, svar som berörde helt skilda områden.

P7 och P3 tog upp att det kan bli livligt, rörigt och högljutt, men P7 konstaterade att ”man får ju träna sig i att tillåta det”. P3 sa ”ibland kan det bli väldigt stöjigt, men lek och inläring ser jag inget problem jag tycker det är bra att leka”. P5 tog upp förskoleklassens skolförberedande uppgift och menade att det inte går att leka hela tiden ”eftersom det är lite förberedande skola så någon gång måste man kunna sitta tyst, lyssna på vad någon annan säger”. P5 återkom senare till detta och menade att oavsett vad man tycker om skolans krav så är det något som barnen måste förberedas på, det går inte alltid att göra det man vill.

P4 såg inget direkt problem med leken i förskoleklassen, men påpekade att skolan, från år 1 och uppåt inte bygger på samma grunder som förskolan och menar att det är där ”det krockar”. I skolan finns krav på vad barnen ska kunna och då finns inte samma utrymme för lek. P3 sa ”jag tycker man ska leka längre upp i åldrarna, absolut arbeta mer praktiskt än vad många lärare tyvärr gör”. Även P6 såg ett problem i vuxnas syn på leken och säger: ”där har vi krockat en hel del, både med lärare och med föräldrar faktiskt. En del föräldrar tar för givet att när sexåringarna börjar i förskoleklass så är det skola, men det är det inte.” P2 däremot sa sig aldrig ha stött på negativa attityder till lek. ”Jag känner ju absolut inte att någon ifrågasätter att man leker för att lära sig, det har jag ju inte hört någon hittills, varken föräldrar eller kollegor.” P1 såg ett stort problem i tiden, det är mycket som ska hinnas med och det är inte möjligt att låta leken, där barnen jobbar tillsammans, ta så mycket tid som P1 egentligen skulle önska. P1 såg vidare lokalerna i skolan som ett problem kopplat till lek och lärande, lokalerna är små och inte anpassade för rörelse. P1 gjorde en jämförelse med förskolan och menade att de miljöerna är anpassade efter barnens behov på ett bättre sätt, ”där finns ju allting tillgodosett på ett annat sätt, man ser barnet som en helhet och har tillgodosett allting”. Skolans lokaler är, enligt P1, byggda för att ”de ska få in något i huvudet genom att sitta i en bänk”

Någonting som utmärkte sig här var P6 som såg förskollärares, ofta, svaga yrkesroll som ett problem vad gäller lek och lärande i förskoleklassen: ”ett annat hinder är ju förskollärare som går in och arbetar med... skoltraditionella metoder, och då kan jag tycka att då har man tappat sin yrkesroll, då är man inte säker på sin yrkesroll och den verksamheten man ska bedriva. Då har man lätt för att ta till sig den traditionella undervisningen i skolan, och då tror jag att man

inte vill vara förskollärare utan jag tror att man vill vara någon helt annan i sin yrkesprofession. Är man stark i sin yrkesroll då tror jag att man har lätt för att stå för sin pedagogiska insikt och kunna genomföra den på det sätt som man är utbildad för..." P6 sa sig ha förståelse för att det är lätt att bli påverkad av skolmiljön och de traditioner som finns där, men att det är nödvändigt att stå för det man kan och gör som förskollärare.

5.4.1 Sammanfattning problem angående lek och lärande

Sammanfattningsvis såg de intervjuade några problem i att använda sig av leken som en metod för lärande. P3 och P7 tog upp att det kan bli rörigt och högljutt, men sa också att man, som pedagog, får träna sig i att tillåta det. De stora problem som kom fram under intervjuerna är skolans traditioner och lokaler. P6 tog upp att både föräldrar och andra lärare förväntar sig att förskoleklassen ska vara skola. P4 menade att det uppstår en krock då det är stor skillnad på förskolans och skolans syn på lek, de båda skolformerna bygger på olika grunder. P2 såg inte alls det problemet och sa sig inte alls uppleva att någon ifrågasätter att man leker för att lära. P6 tog här upp att ett problem, kopplat till lek och lärande är förskollärares yrkesroll som ingen annan av de intervjuade berör. P6 menade att många förskollärare som arbetar i förskoleklass är osäkra i sin roll och i sin verksamhet vilket leder till att de anammar skolans traditionella metoder.

5.5 Pedagogers arbetssätt

Vi frågade de intervjuade hur en vanlig dag ser ut i deras förskoleklass och vilket arbetssätt de använder sig av, detta för att få en bild av hur de använder sig av leken i lärandet. Vi har valt att dela upp resultatet av pedagogernas arbetssätt i tre underrubriker, detta för att göra resultatet mer överskådligt.

5.5.1 Planering

P6 ville inte kalla sin verksamhet för undervisning: "vi använder ju inte ordet undervisning i förskoleklassen utan vi har ju aktiviteter, det är ju mer i ettan, tvåan och trean de använder en undervisning som inte så ofta är på ett lekfullt sätt, men det kan ju ändå upplevas som spännande och roligt för dem". P5 sa att det finns en grundplanering men "sen är vi flexibla och ändrar hit och dit". P6 tog också upp att anpassa sig efter den grupp man har: "ibland så kräver det att vi behöver en hel dag på oss att genomföra och avsluta vissa aktiviteter då är det ju inte inrutat i undervisning med lektioner och så utan vi tar det som det kommer, det behöver ju inte bli färdigt på en dag utan det kan ju ta en vecka. Just för att det ska vara lustfyllt för dem". P4 sa att "inga lektioner är sig lika /.../ det är det kanske som också är roligt som är utvecklande för mig som pedagog." P7, däremot, beskrev sin verksamhet med att säga "det är ganska traditionellt så..." P4 försökte ta hänsyn till vad barnen är intresserade av i sin planering av verksamheten: "de får berätta hur mycket de kan, deras förkunskaper, sen vad är det de vill lära sig och då tar jag hänsyn till det. Sen planerar jag vad det är vi ska göra, allt detta på ett lekfullt sätt." P6 menade att planeringen av verksamheten beror på barngruppen: "det är alltid nya barngrupper som styr lite grann intresset och behoven och... vilken verksamhet vi ska ha... det är ju en ny nyfikenhet som kommer med nya grupper". P1 planerade verksamheten "men de kommer ju också med infallsvinklar och har jag mycket kunskap så kan jag spinna vidare på det och ta reda på tillsammans med dem, fast jag egentligen vet... så kan jag ändå ta reda på med dem och få det åt rätt håll så att säga."

5.5.2 Material och aktiviteter

Frågan om arbetsböcker och färdiga arbetsmaterial kom upp i alla intervjuerna. Vissa av de intervjuade använde sig av olika arbetsböcker och tyckte att det fungerade bra, andra ville inte

använda sig av det alls. P3 sa: ”just jag är lite emot arbetsböcker”. Även P1 sa ”jag har egentligen alltid varit motståndare till det här med arbetsböcker /.../ man förstår ju inte allting bara för att man har gjort klart i böckerna, så jag har alltid varit den där sura motståndaren till dem.” P1 utvecklade sitt resonemang och menade att många av de arbetsböcker som finns håller för låg kvalitet, de är ologiska och svåra för barnen att förstå och att klara av. P1 gav ett exempel: ”det här med prepositioner, så är det en bild med massor av saker, det blir grötigt och så, då är det väl bättre att vi jobbar praktiskt med det istället”. P6 sa: ”Vi använder inga böcker eller så... om det är så att vi märker att det finns ett intresse så gör vi egna böcker fast på ett annat sätt, de får skapa sina egna böcker.” P1 menade att arbetsböckerna inte alltid är så effektiva. ”Det är många forskollärare som säger att barnen tycker att det är så roligt och de lär sig så mycket, då säger jag ’är du säker på att de kan det då?’ För det är jag inte alls säker på att de gör.”

P4 använde sig av en bok i svenska, som innehåller sagor och bokstäver, och en mattebok anpassad till förskoleklassen, ”det är lite gott och blandat. Berör jaget, det berör färgerna, formerna, antal, volym alltså lite gott och blandat. På en nivå som är anpassad för 6-års verksamhet”. P7 sa: ”sen har vi faktiskt matteböcker för de här små barnen (...) för förskoleklassen”. P5 använde sig av ett material som behandlar både språk och matematik. P5 använde sig också av ett material utformat för att ”kolla efter lite var barnen ligger...”. P1, som sa sig inte tycka om färdiga material, använder dock ibland delar av det: ”när vi jobbar med något område att jag gör egna stenciler, kanske utifrån något material som jag tycker verkar bra, men det gör jag bara om det är så att vi har jobbat med det och jag tror att de kan klara det”. Av intervjuerna framgår att detta endast är en del av arbetssättet, vilket vi kommer att redogöra för nedan.

Alla de intervjuade var överens om att det praktiska arbetet är mycket viktigt i förskoleklassen. P2 sa: ”att man liksom leker fram det, vad det nu är man vill uppnå, än att jag bara babblar om det. Då blir det ju jättesvårt för barnen, det är ju lättare om de ser det mer praktiskt.” P3 uttryckte det så här: ”jag tycker som sagt att man ska använda kroppen, alla sinnen och alla, alltså hela kroppen. Det tror jag att man får känna grejer, man får lukta att man får testa, att man får röra på sig.” P1 menade att det är viktigt att man ”lär sig konkret och lär sig med kroppen” och att prata om det praktiska man gör. P4 sa att man får ”leka fram begreppen, synliggöra för dem vad är det jag pratar om. För det är inte alltid barnen förstår. Såsom vi tror att de förstår.” P5 sa: ”man använder ju sig själv som redskap väldigt mycket”. P2 använde sig av temabilder, som barnen kan prata om och inspireras av, P2 menade att man då får tillfälle att tala om både språkliga och matematiska begrepp. P7, som använde sig av ett färdigt material, sa också, i anslutning till detta: ”men jag försöker även jobba mer konkret med matten”. Detta är något som också P3 tog upp: ”så leker vi matte, ramsräknar, spelar mattespel, problemlöser som lek så. Så att det är väldigt mycket lek, det är det ju.” P6 använde sig också av problemlösning och mattelekar. P4 gav ett annat exempel på hur det kan gå till att arbeta praktiskt med matematik: ”baka använda sig utav matematik på det sättet... Mycket enkla och vardagliga händelser.” P3 tog upp att det är viktigt att använda ”vardagsnära grejer som de känner igen, knappar, tallrikar”.

Alla de intervjuade arbetade, på olika sätt, med språkutveckling. P3, P1 och P6 arbetade med berättande på olika sätt. P6 sa: ”vi skriver egna sagor, utifrån var de själva ligger i sin utveckling i sitt skriftspråk”. P1 arbetade mer med det muntliga berättandet: ”antingen att jag berättar en saga, eller så småningom att de gör det, eller att jag börjar och så får de fortsätta. Ja på olika sätt att man tränar upp det”. Flera av de intervjuade arbetade med bokstäver på olika sätt, P5 byggde bokstäver i olika material, som en samarbetsövning. Både P5 och P4

sjöng sånger till de olika bokstäverna, P4 lät också sina barn göra olika målarövningar som har med bokstäverna att göra. P4 arbetade också med språkljud, ”det är språkliga övningar och det är ramsa, en ramsa per vecka”. P5 försökte att läsa så mycket som möjligt: ”det är jätteviktigt det här med att läsa”. P2 sa: ”sen är det ju mycket skapandeaktiviteter. Om man tänker kommunikationsämnena med sång, musik och rörelse och drama kan man ju dra in också, det finns ju jättemycket.” P4 tog upp den skapande verksamheten, att låta barnen pröva på olika material. Även P6 tog upp de skapande aktiviteterna och nämner sång och musik, att klippa och måla.

5.5.3 Leken som arbetssätt

P7 sa, angående leken, att ”det behövs väl lite av varje... när sexåringarna börjar i skolan så är de ju väldigt vana vid att leka mycket, så det går ju inte bara att bryta direkt där. Så första terminen i förskoleklassen är det mera lek och inte så mycket undervisning, eller vad man ska säga. Sen andra terminen är det lite tvärt om.” Den fria leken använde P7 mest för att stärka gruppen: ”det är mer när de är en ny grupp och ska lära känna varandra”. P2 sa: ”jag jobbar ju mycket utifrån att man har rutinerna, det är ju ganska viktigt för barnen och särskilt på hösten när man kör igång. Att de vet vid varje nytt moment, att nu sätter vi oss i samlingsen och så utgår vi från det. Sen så klart, i början jobbar man ju mycket mer med att få ihop gruppen och de här sakerna”.

P6 resonerade kring hur leken används i förskoleklassen: ”vi styr, eller vi planerar upp lekar varje vecka som de leker hela klassen tillsammans eller i grupper. Dels för att det är roligt men också för att de ska träna olika saker, att samarbeta.” P7 talade om styrda lekar då ”är det ju ofta ett syfte att man ska lära sig något specifikt, så då är det ju så att man förhoppningsvis lär sig det som det är tänkt då”. P4 sa att ”det är en del av undervisningen, just för förskoleklassbarnen, och en viktig del av lärandet. Man kan säga som ett komplement till undervisningen”. P2 använde sig av den fria leken under varje arbetsdag, styrda lekar använde P2 beroende på vilket tema de arbetade med. ”Det finns ju de som är mer lekvänliga. Men, ja... fler gånger i veckan blir det såklart.” P3 sa: ”vi har lek som ett arbetssätt så vi vet att de lär sig otroligt mycket”. P7 tog upp om leken att ”det är ju ett bra arbetssätt tror jag, som barnen uppskattar”. P7 sa också att det, i de lokaler som förskoleklassen har, inte finns förutsättningar för lekar, lekandet sker i gymnastiksalen, på skolgården och på utflykter.

Gemensamt för alla intervjupersoner var att de ser som sin uppgift i leken att introducera material och nya lekar i barngruppen. P6 menade att pedagogerna måste skapa tid och utrymme för lek ”men också att vi planera en verksamhet där leken ingår för att de ska lära sig olika saker”. P5 sa: ”det är både att man har material, och att miljön här inne bidrar till lust att leka och att det tillåts”. P7 uttryckte det så här: ”det är ju vårt ansvar att se till så att det finns förutsättningar för att kunna leka, både fria lekar och styrda lekar. I form av hur vi vill att lokalerna ska se ut och vad vi köper in för material och så där. Det är ju ekonomi som styr, men det är ju ändå vi som väljer.” P7 menade också att det handlar om huruvida pedagogerna tillåter leken.

5.5.4 Sammanfattning pedagogers arbetssätt

Sammanfattningsvis kan sägas att de intervjuade pedagogerna uttryckte att de på något sätt tog hänsyn till barnens intresse vid planeringen av verksamheten. Pedagogerna försökte vara flexibla och anpassa sig efter barngruppen. Ett undantag var P7 som beskrev sin verksamhet som ganska traditionell.

Angående färdiga arbetsböcker och arbetsmaterial var vår intervjugrupp delad. Några av de intervjuade använde sig av material utformade för förskoleklassen som en del av sitt arbetssätt, andra var helt emot användandet av denna typ av arbetsböcker. P1 menade att böckerna ofta är ologiska och att barnen inte lär sig något bara för att de gjort några sidor i en bok, ”då är det väl bättre att vi jobbar praktiskt med det istället”. Alla de intervjuade menade att det praktiska arbetet i förskoleklassen är viktigt, flera av pedagogerna tog upp vikten av att få röra på sig, att få lukta, smaka och göra själv. Många tog upp just matematiken som en möjlighet att leka och göra saker praktiskt, exempelvis spela spel, baka och lösa problem. Alla de intervjuade arbetade på något sätt med språkutveckling några använde sig av berättande, andra tog upp att de arbetade med bokstäver på olika sätt. Flera av de intervjuade tog också upp att de anser att det är viktigt med skapande och kommunikationsämnen.

Alla intervjuade sa att leken är viktig och såg sin roll i leken på olika sätt. De såg också som sin uppgift att introducera material och nya lekar. Flera av de intervjuade pedagogerna uttryckte att det är deras uppgift att skapa tid och utrymme för leken i förskoleklassen. Intressant angående leken i förskoleklassen var att P7 uttryckte att leken är något som fasis under förskoleklassens gång. När barnen kommer till förskoleklassen är de vana vid att leka, ”det går inte att bryta direkt”, men gradvis ökar inslagen av undervisning. P7 var den enda av de intervjuade som sa sig ha för avsikt att minska lekinslagen i sin verksamhet.

5.6 Förskoleklassen

Något som vi inte frågade de intervjuade om men som ändå kom upp var andra tankar som de hade om förskoleklassen.

Någon gång under intervjuernas gång tar de flesta av de intervjuade upp att ”kommunen är ju skyldig att erbjuda femton timmar per vecka” (P2) och att det är upp till skolorna hur de vill lägga den tiden. P1s skola har valt att lägga tre timmar om dagen och sen är det fritids. Detta såg P1 som ett problem. ”De har alltså tre timmar gratis, barnen, sen går de till fritids, men då måste de betala för det kallas för fritids fast det egentligen är förskoleklass fram till ett /.../ kanske en del väljer att gå hem vid elva. Det är ju väldigt tråkigt för det är ju mycket som händer på eftermiddagen”. P1 pratade om att de barnen som inte stannar på fritids missar det som händer på där, vare sig det handlar om kompisar och det sociala eller det rent kunskapsmässiga. I motsats till detta så har skolan där P7 jobbar valt att erbjuda eleverna i förskoleklassen tjugofem timmar i veckan. Ett annat sätt att lösa frågan är att P2s skola har valt att bedriva förskoleklassverksamhet fyra dagar i veckan mellan åtta och ett med fritids den femte dagen detta på grund av yttre omständigheter.

Något som också tog upp i intervjuerna var det att förskoleklassen inte är obligatoriskt och att detta kan skapa problem. P4 tog upp att problemet ligger i att det ställer till det för dem som jobbar i förskoleklassen då det inte anses så viktigt om barnen är närvarande eller ej. P4 ville poängtera att självklart tar de det på allvar om någon är borta och att de gör sin verksamhet viktig. ”Men så länge det inte är obligatoriskt i statens ögon såsom skolgången är, /.../ det känns som ens verksamhet är undervärderad, eller mindre värderad”. Problematiken som P7 såg det ligger i att: ”man står ju lite sådär med en fot i förskolan och en i skolan fortfarande, det hade nog varit bra om det blev bestämt om det skulle vara obligatoriskt och tillhöra skolan, eller inte. Det är lite sådär, man hamnar emellan /.../ Vi följer ju samma läroplan som resten av skolan, men vi har ju ändå inte några krav på oss, eller mål att uppnå eller någonting”. P7 ställde sig också frågande till hur mycket lek som ska ingå i förskoleklassen. Vidare resonerade P7 kring att antingen får man göra det till att det blir som första klass var innan eller att man flyttar tillbaka den till förskolan.

En av fördelarna som togs upp av de intervjuade var det som P2 reflekterar över ”att vi har ju ingen timplan eller specifika ämnen i förskoleklassen som jag ska göra. Utan detta är ju, förskoleklassen är ju en förberedande verksamhet som bygger mycket på lek och på praktiska saker”. Där de kan välja lite hur de vill lägga upp dagen. Eller som P4 sa att det inte finns några strikta ramar i förskoleklassen som de måste förhålla sig till utan att de kan prova sig fram. Att vi inte har ”krav att barnen ska lära sig läsa eller att de ska lära sig räkna”. Men att hur vi förhåller oss till detta beror på vilka tankar man har som lärare att är det viktigast att kunna allt eller har man andra mål.

P7 tog upp att det är mycket yttre förutsättningar som styr och på så sätt bli det mer skola i förskoleklassen ”för hela skolkulturen är så, att det blir lite mera styrt inne i ett klassrum, än vad det är i en förskoleavdelning”. P5 pratade om att då det är lite förberedande skola så måste vi förbereda barnen på att man måste ”kunna sitta tyst, lyssna på vad någon annan säger”. Vidare pratade P5 om att: ”Vad man än tycker om skolans värld, så är det så den ser ut. /.../ Viktigt ge barnen träning förbereda dem för skolan. Det är inte alltid möjligt med fria val”. Även P6 och P4 tog upp problematiken att förskoleklassen påverkas av den rådande skolkulturen.

Något som utmärker förskoleklassen där P4 jobbar var att P4 tar upp att de har ett utarbetat dokument, arbetsplan för förskoleklassverksamheten”. Som de utgår ifrån när de planerar sin verksamhet. P4 poängterade att det inte handlar om kunskapsmål utan om strävansmål. ”Det berör svenska, matte, IT, no/so, estetiska ämnen och idrott.” Om det även finns på andra skolor vet vi inte då detta inte kom upp, det var heller inget vi frågade efter.

5.6.1 Sammanfattning förskoleklassen

Sammanfattningsvis ser vi att de intervjuade ser olika på det faktum att förskoleklassen inte är obligatorisk. P4 såg det som problematiskt och upplever att verksamheten i förskoleklassen inte värderades på samma sätt som verksamheten i skolan. P7 menade att det är ett problem att förskoleklassen varken är skola eller förskola, P7 ansåg att verksamheten i förskoleklassen antingen bör vara första steget i den obligatoriska skolan eller att den bör skiljas från skolan. P2 och i viss mån även P4 såg friheten från kursplaner och mål att uppnå som en fördel. Flera av de intervjuade, P4, P5 och P6, tog upp att förskoleklassen är en skolförberedande verksamhet och att förskoleklassen på grund av detta påverkas av den rådande skolkulturen. P5 uttryckte att de måste träna barnen i att kunna sitta stilla och lyssna ”vad man än tycker om skolans värld, så är det så den ser ut”. Speciellt för P4s skola var att de utformat en arbetsplan för förskoleklassen.

5.7 Intervjupersonernas avslutande tankar

Vi avslutade varje intervju med att fråga om det var något som de intervjuade ville rätta till, tydliggöra eller tillägga. Vi tror att det de valde att ta upp var det som de själva ansåg var av stor vikt. Därför har vi valt att återknyta till det. Vi har valt att ta upp saker som inte riktigt har passat in i våra teman, men som vi tycker är viktiga att ta upp för att ge en rättvis bild av de intervjuade. Vi har då valt att skriva in vart i intervjun det kom upp.

De flesta av de intervjuade valde att avsluta med att säga att leken är viktig. P4 valde att säga såhär: ”leken är en viktig del av barnens vardag. Leken är ett redskap som hjälper dem att förstå vissa saker eller det man pratar om på ett lättare sätt”. Vidare pratade P4 om ”att man på ett lekfullt sätt, kan leka fram det som dem ska lära sig egentligen”. P2 valde att avsluta med att säga: ”sen är det ju så att man kanske inte tänker på att det som man lekte fram, eller

skojade fram, eller improviserade fram, att det gav ett lärande /.../ Det handlar lite om att befästa det så att inte andra delar tar överhand så att säga”.

P1 valde att ta upp lekens vikt på ett lite annat sätt, P1 intresserade sig för att andra ska förstå hur viktig leken är. Bland annat kom det upp att de lärare som har ”elever längre upp i åldrarna” ska förstå att leken är viktig. Detta återknöt vi till det som P1 tog upp tidigare under frågan vilka tillbehör de använder i sitt arbete (se bilaga 2, fråga 20). Där P1 tog upp rasten som exempel. ”Många lärare tänker som så att rast är rast och lektion är lektion, men jag ser det som att det hänger ju ihop väldigt mycket, lektionerna är väldigt avhängiga av rasterna och tvärt om. Man måste verkligen förstå det att det är lika viktigt att vara ute och, man säger ju ofta att man vaktar i skolan på rasten, men att man är ute och engagerar barnen på rasten då vinner man väldigt mycket på lektionerna, det är inte alla som förstår det. Det har varit så i många år, tycker jag, att man inte riktigt förstår det från skolans sida”. Vidare poängterade P1 att det ”inte bara de äldre lärarna, yngre kan vara väldigt traditionella också”.

Vi valde att jämföra detta med det P4 tog upp under frågan om sin roll i leken (se bilaga 2 fråga 15). När man har en genomgång om någonting och ”man märker att de inte kan sitta still, att det börjar krypa i brallan och de börjar pilla på varandra. Då avbryter man, nu ska vi sjunga, nu ska vi ha rörelselekar /.../. En sådan grej med avbrott i det man planerat att göra så brukar hjälpa. Sen känner man har man tid över så återgår man tillbaka till det som man påbörjat. Känner man att tiden är slut för vi ska på rast eller vi ska till bamba. Så tar man det nästa gång, det är något som är en erfarenhets grej”.

När vi frågade P6 om det fanns något att tillägga återkom P6 till det som tidigare kom upp om förskoleklassen: ”Det har ju varit väldigt mycket diskussioner om hur förskoleklassen ska bedrivas, alltså den inre verksamheten, att den har blivit skolifierad. Och på många håll så har den väl blivit det, det är väl därför Skolverket går ut och kritiserar den egna skolformen, förskoleklassen, men då vill jag komma tillbaka till just det att det beror väl helt och hållet på vilka förskollärare det är som arbetar i den verksamheten, vilken syn man har på sin yrkesroll, hur stark man är. Vilka arbetskamrater man har också i arbetslaget, det spelar väldigt stor roll. Det är lätt att kanske glida över på en mer skolifierad verksamhet med massa skolböcker och schemalagda lektioner och jämt gemensamma raster”. P6 tog upp att många förskollärare är svaga i sin yrkesroll och behöver mer stöd av arbetskamrater för att stå upp för det sexåringar behöver. Även att förskollärare borde jobba i förskoleklassen men att de inte ska göra det hela tiden utan att andra lärare ska komma in och jobba i verksamheten med. Avslutningsvis sa P6 att vi borde: ”öppna upp dörrarna till olika klassrum och verksamheter så att det kan vara mer öppet och man kan jobba över gränserna ännu mer, inte bara tänka på sig själv”.

5.7.1 Sammanfattning intervjupersonernas avslutande tankar

Sammanfattningsvis tog flera av de intervjuade upp att de ville poängtera att leken är viktig. P1 tog också upp att det är viktigt att andra förstår att leken är viktig även för de lite äldre barnen i skolan. P1 poängterade att det är viktigt att se utelekarna på rasterna som betydelsefulla, P1 menade att många lärare inte förstår detta och menar att det inte bara gäller de äldre lärarna utan att många yngre lärare kan vara väldigt traditionella. P4 använde leken som ett sätt att pausa när barnen är okoncentrerade. P6 valde att ta upp förskoleklassen på nytt, då vi frågade om det finns något att tillägga. P6 poängterade hur viktigt det är att vara stark i sin yrkesroll och hänvisar till diskussioner, som förekommit, om att förskoleklassen blir ”skolifierad”. P6 menade också att man bör öppna upp mer mellan olika verksamheter och jobba mer över gränserna.

6 Diskussion

Vi har här valt att diskutera vårt resultat i förhållande till den litteratur vi tidigare tagit upp. Vi vill resonera kring de likheter och skillnader som finns mellan de intervjuade och de ledande forskare inom ämnet.

6.1 Lärandeprocessen

De intervjuade hade svårt att definiera vad begreppet lärande innebär. Detta är inte konstigt, eftersom det är ett begrepp med många innebörder. Lillemyr vill definiera lärande som en relativt permanent förändring som sker genom tillägnande av erfarenheter. (2002, s.57) Detta kan jämföras med Nationalencyklopedins (NE) beskrivning av begreppet, som innebär att man skaffar sig kunskaper eller färdigheter för att erhålla kompetens. Båda dessa beskrivningar utmynnar i att resultatet av lärandet är ökad (eller förändrad) kompetens, hur detta sker är oklart. Lillemyrs beskrivning förutsätter att den lärande gör erfarenheter.

P3, den enda av de intervjuade som gav en förklaring till ordet, ville definiera lärande som utveckling, vilket vi vill koppla samman med det vi skrivit om den närmaste utvecklingszonen (ZPD). I resonemanget kring ZPD går begreppen utveckling och lärande in i varandra. Säljö beskriver lärande och utveckling som att behärska intellektuella redskap, även han använder begreppen likartat. Säljö uttrycker också att ”i en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden” (2000, s.13), vilket vi vill likna med vad Lillemyr uttrycker om att lärande sker genom erfarenhet. Att lärande i förskoleklassen handlar om att lära genom lek och att lärandet måste vara lustfyllt var något intervjupersonen P6 tog upp i frågan om lärande, även att barnen får lära sig där de är på deras egen nivå. P7 tog också upp att barnens lärande ska vara individualiserat. Vi ser här ett samband med det som Vygotskij kallar den närmaste utvecklingszonen där vi lärare sätter in oss i barnens faktiska utvecklingsnivå för att få reda på vad de kan imorgon (Lindqvist, (red). 1999 s.269ff). P2 menade att grunden till lärande handlar om barns nyfikenhet och deras frågor. Något som även kom upp var att pedagogernas engagemang och intresse är viktiga förutsättningar för att barn ska lära sig. Johansson och Pramling Samuelsson anser att en viktig aspekt av lärandet handlar om engagemang och lust (2007, s.19f). Detta tolkar vi som att både de vuxna och barnen ska vara engagerade och lustfyllda för att ett varaktigt lärande ska ske.

Flera av de intervjuade uttryckte att lärande är en ständigt pågående process, de poängterade också det praktiska arbetets betydelse för lärandet. Detta resonemang återfinns hos Lillemyr som hävdar att ”lärande är en helhetsprocess som påverkar hela människan” (2002, s.57). Flera av de intervjuade tog upp att det lärande som sker på lektioner endast är en liten del av det lärande som sker under en dag. Denna tankegång återfinns också hos Säljö som menar att lärande är något som ständigt pågår och inte kan begränsas till vissa situationer eller institutioner. (2000, s.12f) P1 menade också att lärandet inte bara sker i skolan, utan det måste även ske i samhället. Resonemang återfinns också hos Vygotskij (i Lindquist (red) 1999, s.248) där han menar att skolan måste öppna sina dörrar till livet, den måste bli en levande institution.

P7 tog upp att en av de viktigaste uppgifterna en pedagog har är att lära andra att lära. Detta hävdar också Vygotskij, en lärare som enbart förmedlar kunskaper kan lika gärna bytas ut mot en bok (i Lindquist, G (red), 1999, s.234ff). Detta, menar också vi, är en viktig aspekt av lärarens uppdrag, att ge barn redskap att själva söka kunskaper, att veta hur de kan ta reda på något. En annan viktig uppgift för läraren var enligt P5, en av de intervjuade pedagogerna, att synliggöra barns lärande för dem själva. Detta är något som Pramling Samuelsson och

Asplund Carlsson diskuterar, då de menar att man måste synliggöra barns tankar och lärande för dem själva. Det är också viktigt att synliggöra andras tankar för barnen för att visa på den variation i uppfattningar som finns. (2003, s.190) Författarna menar också att barn ofta ser lärande som att lära sig göra någonting, inte att lära sig förstå, varför det är viktigt att tala med barn om deras lärande för att uppmärksamma dem på det (ibid. s.113).

6.2 Lek

Lek är ett svårt begrepp som de intervjuade inte riktigt kunde definiera. Detta är något som både Johansson och Pramling Samuelsson (2007) och Knutsdotter Olofsson (2003) tar upp. P3 kopplade det till lustfyllt och resonerade vidare om att det var lite samma sak som lärande. Medan P7 gjorde kopplingen att lek var samspel. Lindqvist skriver inte heller hon vad lek är utan påpekar att det är mångsidigt fenomen. Hon tar även upp att Webster i sin tur har 74 olika definitioner av lek där bland annat att lek är glädje (2002. s.123.). Johansson & Pramling Samuelsson påpekar att lek är en social aktivitet, och den upplevelse av lust och mening som den ger (2007, s.21). Nationalencyklopedins definition av begreppet lek anser vi är ganska intetsägande, de tar enbart upp en sida av lek. Deras definition av begreppet är att det är en aktivitet som bedrivs endast i nöjessyfte. Vi och de vi intervjuade ser det som så mycket mer.

Att leken är viktig är något alla pedagoger vi intervjuade eniga om. Bland annat tog P4 upp att ”leken är en viktig del av barnens vardag”. Att leken är viktig för barn är även något som Lillemyr (2002, s.45) tar upp, där han säger att leken är en allsidig aktivitet som engagerar och motiverar barnen. Då leken engagerar barnen och de då blir motiverade så är ju detta engagemang en del i det identitetsskapande som Tellgren menar pågår i de sammanhang som vi tar del av (2004, s.20). Vi både skapar sammanhangen och skapas av sammanhangen, vi tror att leken är en viktig del i barns identitetsskapande, just för att den är en så stor del av barns vardag. Vi ser likheter mellan Lindqvist studie och den studie vi här har gjort. I Lindqvist studie kom det fram att fritidspedagogerna bland annat påpekade att barnen i leken bearbetar det de varit med om. (2002, s.26ff) Detta tog även pedagogerna vi intervjuade upp: ”lek är ett redskap som barnen använder sig av för att bearbeta sin omgivning” (P4).

Vi tycker oss se vissa samband mellan det som P6 förklarade är lek med det som Vygotskij kallar den närmste utvecklingszonen (Lindqvist, (red), 1999, s.269ff). P6 förklarade begreppet styrd lek, som att den vuxne planerar och styr barnens lekar. Detta utifrån barnens önskemål men även utifrån vad de anser att barnen behöver för att utveckla sina lekar. Vidare pratade P6 om en tredje variant av lek, att lära sig genom lekfulla metoder så som språklekar. Vi gör kopplingen till att P6 lade sig i barnens närmste utvecklingszon för att dra nytta av barnens tidigare erfarenheter och utveckla dem. P6 verkade utifrån sina utsagor väldigt medveten om sin egen roll i barns utveckling och identitetsskapande. Vi ser även en koppling till det som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson kallar utvecklingspedagogiken. Där framförs att i undervisning ska vi använda oss utav barnens tidigare erfarenheter. Vi får reda på deras tidigare erfarenheter genom att ställa frågor och få barnen att prata och berätta men även att vi lärare tolkar det som de säger. (2003, s.57f) Vi fick intryck av att P6 utgår från barnen i planeringen av sina aktiviteter. P6 har liknande syn på lek som förskollärarna i Lindqvist studie har där de säger att lek kan man se på två sätt, det ena är att lek är ett redskap för inläring och det andra att det är en frivillig verksamhet som barnen väljer själva. (2002, s.26ff)

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) betonar skillnaden mellan utvecklingspedagogiken och den barncentrerade pedagogiken som dominerar i förskolan. Författarna menar att i den barncentrerade pedagogiken så litar lärarna på att barnen själva

upptäcker det som är viktigt i förhållande till att man som lärare synliggör lärandet. (2003, s.57f) Vi menar att det synliggörs till viss del i våra intervjuer att pedagogerna i den fria leken lämnar barnen lite åt sig själva där lärarnas roll är mer passiv som P3 poängterade. Vissa av de intervjuade påpekade dock att de ibland observerar barns lek. Fokus ligger där, tolkar vi det som, vid lekens sociala del istället för den rent kunskapsmässiga delen. Genom observationer kan läraren se vilka erfarenheter barnen har och dra nytta av detta i sina aktiviteter. Viktigt att poängtera det som P2 och P5 uttryckte att vi måste ge barnen utrymme att få leka själva med utan att vi är där.

Att de vi intervjuade gör en koppling mellan lek och lärande blir tydligt i vår studie. De intervjuade tar upp att i leken så lär sig barnen mycket socialt, men även att de i leken lär sig att träna språket. Detta har även tidigare forskning visat där både Lindqvist och Hagtvet tar upp att barnen i leken lär sig att använda språket.

6.3 Samband mellan lek och lärande

Att leken är viktig för barns utveckling har vi redan konstaterat att de intervjuade ansåg i förgående diskussion. Flera av de intervjuade tog upp att man lär sig mycket av det sociala i leken men även att de lär sig oavsett vad de leker. Lindqvist poängterar att lek kan ge näring åt barns lärande och att lärare borde växla mellan lek och lärande då barn vågar mer i leken. Detta är ett skäl som författaren ger till varför leken behöver inkluderas i skolan. Lindqvist tar även upp att det spelar mindre roll vilket sammanhang barnet leker i utan de lär sig ändå, de lär sig använda språket och att det är via språket som lekens handlingar utvecklas. (2002, s.127)

I vår intervjustudie framgick det att alla de intervjuade ansåg att lek bidrar till lärande, och att leken är en viktig del av lärandet. Även i de läroplanerna som svensk förskola och skola ska ha som grund, ser man att de gör kopplingen mellan lek och lärande. I relation till lek tar de oftast upp begreppen lärande eller kunskap. I Lpfö 98 tar de upp lekens vikt för barns utveckling och lärande och använder leken och det lustfyllda lärande som en förutsättning. I Lpo 94 uttrycks det att leken har en stor betydelse för elevens tillägnande av kunskaper under de tidiga skolåren. Vi anser att trots att lek och lärande är olika företeelser så är de ömsesidigt beroende av varandra, vilket också Johansson och Pramling för fram (2007, s.24). Både i lek och i lärande är det viktigt att barn skapar en förståelse för sig själv och sin omgivning detta blir en del av hur barns identitet formas. Detta gör det viktigt att vi pedagoger är delaktiga, både i leken och i lärandet, för att hjälpa till att synliggöra denna förståelse.

”Man leker ju bättre med det man vet någonting om.” (P1) Detta är något de intervjuade var relativt eniga om, för att kunna leka någonting måste man ha erfarenheter av just det man ska leka. Detta framkommer också i Vygotskij, där det framhålls att allt som skapas i fantasin är uppbyggt av saker ur verkligheten, det är svårt att fantisera om något man inte vet något om (1995, s.37). P4 reflekterade över att barn är påhittiga i sina lekar och utvecklar dem. Då blir leken ett sätt att vara kreativ. Detta är något som återfinns hos Vygotskij där han tar upp att människor har två sorters skapande, det reproduktiva och det kreativa. Med det reproduktiva menar han har med minnet och att vi återskapar det vi tidigare har varit med om. Det kreativa är allt som är utanför ramarna, detta vidareutvecklar och förändrar vi. Vidare skriver han att ”allt som ligger utanför rutinen och rymmer minsta uns av något nytt har människans kreativa process att tacka för sin tillkomst” (Vygotskij, 1995, s.15). Han säger också att om vi inte vet någonting om en sak kan vi inte föreställa oss den eller fantisera om den samma. (idem.)

Något som inte var lika samstämt mellan våra intervjupersoner var om lek alltid leder till lärande. Detta svarade några med att ”ja, jag tror att man alltid lär sig” (P3). Medan vissa uttryckte en viss tveksamhet till svaret och sa att oftast leder det till lärande (P2). Det var även så att P7 först svarade att lek inte alltid leder till lärande för att sedan själv diskutera fram att man nog lär sig hela tiden. Den spridning av svaret tolkar vi har att göra med det som Lindqvist säger handlar om en osäkerhet som råder angående relationen mellan lek och lärande. Hon tar upp att bland annat Steinholdt uttrycker det som att barn endast lär sig att improvisera mer i leken, att den är så mycket mer och därför inte ska rättfärdigas med lärande. I kontrast till detta uttrycker bland annat Fagerli, Lillemyr och Søbstad det som att leken är den bästa utgångspunkten för ett lärande motiverat inifrån. (2002, s.29f) Även Johansson och Pramling Samuelsson tar upp sambandet mellan lek och lärande där de påpekar att det finns vissa likheter dem emellan men att de är olika företeelser. Vidare tar de upp några viktiga dimensioner av lek och lärande där lust, valmöjligheter och meningsskapande är några. Som vi tidigare tagit upp utifrån Johansson och Pramling Samuelsson så är leken inte alltid nödvändig för att ett lärande ska ske (2007, s.24).

6.4 Problem angående lek och lärande

I Birgitta Qvarsells (i Lindqvist 2002 s.22) undersökning tas barnens syn på lek och lärande upp. I den undersökningen kom det fram att barn anser att lek hör ihop med deras fritid. Författaren diskuterar vidare ”att leken inte har någon plats i skolan, beror på att barn själva skapar sin lek och skolan har en bristsyn på lärande, vilket innebär att skolan bestämmer villkoren för hur lärandet skall se ut.” (idem.) Denna motsättning till lek i skolan tas även upp som diskussion av de intervjuade i vår undersökning. P4 påpekade att skolan inte bygger på samma grunder som förskolan och att det i förskoleklassen krockar. Vidare sa P4 att i skolan finns det krav på vad barnen ska kunna och att det då inte finns utrymme för leken. P3 däremot tyckte att man borde leka mer i skolan, vilket även fritidspedagogerna och förskollärarna tyckte i Lindqvist studie. Fritidspedagogerna sa att leken försumrades i skolan och att man kan använda den så mycket mer i skolan. (2002, s.26f) P6 tog även upp ett problem med vuxnas syn på lek. Till viss del krockar det mellan pedagogerna som jobbar i förskoleklassen och de andra lärarna, men även med föräldrarna som förväntar sig att när barnen börjar i förskoleklassen så är det skola.

Ett tema som ofta kom upp i vår intervjustudie var förskoleklassens plats i skolan. Detta problem tog P1 upp och menade lokalerna som förskoleklassen vistas i inte är anpassade för rörelse då de är för små. P1 ansåg vidare att skolans lokaler är anpassade för att barnen ska sitta vid bänkar och få in något i huvudet, vilket P1 inte tyckte var bra. Lokalerna som förskoleklassen vistas i är även något som Skolverket tog upp i sin rapport om förskoleklassen där de kom fram till att en av orsakerna till att förskoleklassen har blivit ”skolifierad” handlar om att den har flyttats till skolans lokaler som inte har platser avsedda för lek och skapande (2001, s.9ff). Begreppet ’skolifiering’, som vi kommer att få anledning att återkomma till, används av både vissa författare och av några av våra intervjuade. Vi tolkar det som att det innebär att förskoleklassens verksamhet anpassas till det traditionellt skollika. Karlsson m.fl. menar att skolan kännetecknas av att alla elever gör samma aktivitet samtidigt, på lärarens initiativ (2006, s.47). De menar vidare att det i skolan finns ett fokus på rätt och fel, som i denna process av ’skolifiering’ införlivas i förskoleklassen. (ibid. kap 3)

En annan sak som kom upp i Skolverkets undersökning var att lärare i förskoleklassen behöver stöd och uppbackning av skolans ledning så att de kan utveckla sin verksamhet men även för att kunna ta för sig på samma sätt som övriga lärare på skolan. (2001, s.9ff) Dahlberg och Lenz-Taguchi resonerar på liknande sätt när de hänvisar till Haugs studie där de kom

fram till att förskollärare har en benägenhet att överdriva vad de tolkar som skolbeteende och använder sig således av stereotypa skolmetoder såsom föreläsande och fråga-svar-metoder. (1994, s.20) Här ser vi en klar koppling till P6, som menade att förskollärare som arbetar med skoltraditionella metoder ofta inte är säkra på sin yrkesroll och den verksamheten de bedriver. Vidare resonerade P6 kring att om man har lätt att ta in den traditionella undervisningen i skolan, så trodde inte P6 att man ville vara förskollärare utan någon annan i sin yrkesprofession. P6 uttryckte sig ha en förståelse för att det är lätt att bli påverkad skolmiljön och de traditioner som finns där, men är man stark i sin yrkesroll så har man lätt för att stå för sin pedagogiska insikt.

6.5 Pedagogers arbetssätt

Vi har valt att dela upp diskussionen om pedagogernas arbetssätt på samma vis som vi delade in resultatredovisningen.

6.5.1 Planering

Många av de intervjuade uttryckte att de i sin planering av verksamheten försökte ta hänsyn till barnens intresse, vilket är något som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson tar upp då de betonar vikten av att ta hänsyn till den lärandes perspektiv. De menar också att lärare måste ta hänsyn till vad barnens tidigare erfarenheter lett till och hur de kan utvidga sin förståelse. (2003, kap 5) Detta, att ta hänsyn till vad barnen är intresserade av och vad de har för erfarenheter, är något som de intervjuade pedagogerna gav intryck av att uppskatta. P4 sade ”inga lektioner är sig lika /.../ det är det kanske som också är roligt som är utvecklande för mig som pedagog”.

De flesta av våra intervjupersoner menade att de är flexibla i sin planering. P5 uttryckte att de trots en grundplanering ”ändrar hit och dit” och att saker får ta den tid de tar. Detta tar Karlsson m.fl. upp som den tydligaste skillnaden mellan skola och förskola, skolans dag är tydligt indelad i arbetspass och raster, men i förskolan kan samma aktivitet pågå under en längre tid (2006, s.25f). P6 sade att de i förskoleklassen kan ta saker som de kommer, ”det behöver ju inte bli färdigt på en dag utan det kan ju ta en vecka”. Detta kan vi se som en kontrast till vad som kommer upp både i intervjuer och i litteraturen om skolifieringen av förskoleklassen, P6 såg det som möjligt att anpassa verksamheten efter barngruppen.

6.5.2 Material och aktiviteter

Frågan om arbetsböcker i förskoleklassen kommer upp hos några av våra intervjuade. Vissa tog helt avstånd från dem, P1 sade sig alltid ha varit motståndare till dessa, liksom P3 som sade ”just jag är lite emot det här med arbetsböcker”. Även P6 uttryckte att de inte använder sig av böcker, de skapar egna böcker om det finns intresse. Att flera av de intervjuade så tydligt tog avstånd från färdiga arbetsböcker vill vi koppla samman med den diskussion som förekommit om skolifieringen av förskoleklassen. Skolverket (2001, s.9ff) tar upp fokuseringen på ämnen och en ökad vuxenstyrning som exempel på denna skolifiering, vi tycker oss se ett samband mellan detta. Karlsson m.fl. menar att förskoleklassreformen inte inneburit att förskolans arbetssätt kommit in i förskoleklassen i skolan, utan snarare att ”ett tionde skolår inrättats” (2006, s.168), vilket vi anser viktigt att återknyta till här. Även Dahlberg och Lenz-Taguchi tar upp att förskollärare som arbetar skolförberedande har en tendens att överdriva det traditionella skolbeteendet (1994, s.20). Läromedel i traditionella skolämnen för förskoleklassen kan ses som ett tecken på att förskoleklassen är det första skolåret. Vi vill klargöra att vi inte menar att en förskollärare som använder sig av arbetsböcker nödvändigtvis är traditionell, eller att det skulle vara sämre att arbeta traditionellt. De intervjuade som använde sig av matteböcker, svenskböcker och liknande var

alla noga med att ta upp att detta är en del av arbetet och att de kompletterar detta med praktiska övningar och aktiviteter. Vi kan också välja att se arbetsböckerna utifrån perspektivet att de är en del av förskoleklassens skolförberedande verksamhet. Syftet med att införa förskoleklassen var ju delvis att skapa en mjuk övergång mellan skolformerna (Skolverket, 2006, s.7ff).

Alla de pedagoger vi intervjuade tog i olika sammanhang upp att de anser det vara viktigt att barnen i förskoleklassen får arbeta med saker praktiskt. P2, och även P4, menade att det är bättre att leka fram saker än att barnen ska lyssna på någon som pratar. P1 och P3 betonade båda betydelsen av att använda kroppen för att känna, lukta och pröva saker, att lära sig konkret. Detta kan kopplas till det styrdokument som styr förskoleklassen, Lpo 94, där det uttrycks att lek och skapande är viktiga delar i barns lärande och att leken under de tidigare skolåren har ”stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskap” (Lpo 94, s.6). Vi ser här ett samband med vad Vygotskij (i Lindquist (red) 1999, s.59) skriver: genom lekfulla metoder som fångar elevens intresse skapas en spiral av intresse och ökat kunnande. Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s.19f) menar att engagemang och lust är viktiga aspekter av lärandet, på så sätt blir även leken en del av lärandet.

6.5.3 Leken som arbetssätt

De intervjuade såg som sin uppgift i leken att introducera lekar och material. Flera av de intervjuade (P5, P6 och P7), menade att det också handlar om att ge utrymme åt leken. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson tar upp detta som ett exempel på hur vuxna kan berika barns lekvärld (2003, s.204f). Johansson och Pramling Samuelsson menar att lek traditionellt har ”betraktats som barns individuella projekt” (2007, s.23) de menar dock att detta till viss del förändrats. Vi tycker oss se ett samband mellan våra intervjupersoners svar och denna tanke då de visserligen menar att det är viktigt att skapa utrymme för leken, men inte tar upp hur de kan påverka leken.

De intervjuade sade sig använda sig av leken i sitt arbete, om inte dagligen så flera gånger i veckan. P4 såg leken som ”en del av undervisningen, just för förskoleklassbarnen, och en viktig del av lärandet”. Något vi fann intressant i denna fråga var att P7 tydligt utmärkte sig genom att uttrycka att lekens plats i förskoleklassen fasas ut ju längre tid barnen går där. När barnen börjar så är det mycket lek, men så småningom blir det mer och mer undervisning. Återigen kan vi se samband mellan den skolifiering som kan bli en konsekvens av förskoleklassens inträde i skolan och dess skolförberedande syfte, trots avsikten att föra in förskolans arbetssätt i skolan (Utbildningsdepartementet, 1997, s.3). Tankarna om att leken är viktig för lärandet, särskilt i de tidigare skolåren, uttrycks också tydligt i Lpo94.

6.6 Förskoleklassen

Flera av de intervjuade tog upp frågan om förskoleklassen som skolförberedande verksamhet. Enligt Skolverket (2006, s.7ff) var en av avsikterna med att införa förskoleklassen att bilda en bro mellan förskolan och skolan. En av de intervjuade, P5, sade att barnen i förskoleklassen måste träna sig i att sitta stilla och att lyssna på någon annan. Samma pedagog sade senare: ”vad man än tycker om skolans värld, så är det så den ser ut.” En annan av de intervjuade pedagogerna, P7, menade att det blir mycket skola i förskoleklassen på grund av yttre förutsättningar ”för hela skolkulturen är så”. Att förskollärare i skolan inte alltid leder till ett mer förskolelikt arbetssätt är något som också Dahlberg och Lenz-Taguchi tar upp, då de redogör för en undersökning som visar att förskollärare som arbetar skolförberedande tenderar att överdriva skolbeteendet (1994, s.20). Karlsson m.fl. menar att förskoleklassreformen inte inneburit en mjukare övergång mellan skolformerna, utan snarare att barn börjar i skolan ett år

tidigare än förut (2006, s.168), detta vill vi koppla samman med vad en av de intervjuade pedagogerna uttryckte under en intervju. P7 menade att förskoleklassen antingen bör flytta tillbaka till förskolan eller så gör man det till vad första klass var innan, som det är nu tillhör man varken skolan eller förskolan.

Förskoleklassen är en frivillig skolform som alla sexåringar erbjuds att delta i (Skolverket, 2006, s.7ff) Att förskoleklassen inte är obligatorisk och att det inte finns några mål att uppnå har de intervjuade pedagogerna olika åsikter om. Några av de pedagoger vi intervjuade menade att detta är ett problem. P4 menade att förskoleklassen på grund av detta saknar legitimitet i omvärldens ögon. På den skola som P4 arbetar har man skapat en plan för arbetet i förskoleklassen, planen tar upp vilka ämnesområden som ska behandlas under tiden i förskoleklassen. Denna plan får oss att tänka på det Karlsson m.fl. skriver om vad som kännetecknar skolan, eleverna gör, på lärarens initiativ, samma sak samtidigt (2006, s.47). Även Skolverket tar upp detta då de uttrycker att det har skett en utveckling mot en skolifiering av förskoleklassen, med mer vuxenstyrning och en mer ämnesinriktad kunskapssyn. (2001, s.9) Detta, att lägga mer fokus på ämneskunskaper, är ett steg bort från intentionen att få förskolan och skolan att närma sig varandra, menar vi.

P7 menade att det faktum att förskoleklassen inte är obligatorisk gör det svårt för pedagoger verksamma i förskoleklassen att veta vilken verksamhet man förväntas bedriva. P7 uttryckte det som att ”man hamnar emellan”, verksamheten är varken förskola eller skola. Dahlberg och Lenz-Taguchi tar upp frågan om förskolans och skolans skilda traditioner, skolan har en större ämnescentrering än förskolan, de vuxna bestämmer vad som ska göras för att uppnå vissa bestämda mål. Förskolan har istället gett större utrymme för barns fria skapande (1994, s.18f). Vi tycker oss se ett samband mellan det som Dahlberg och Lenz-Taguchi skriver och det som P7 tog upp under vår intervju, nämligen att inte veta vilken av dessa skilda traditioner som ska styra, kan innebära ett problem för vissa pedagoger i förskoleklassen.

En annan aspekt av förskoleklassens frånvaro av krav på måluppfyllelse är den frihet att utforma verksamheten som P2 uttryckte under intervjun. P2 upplevde det som positivt att själv kunna välja hur dagen ska planeras och att kunna vara flexibel. P2 sade att förskoleklassen är ”en förberedande verksamhet som bygger mycket på lek och på praktiska saker”. Johansson och Pramling Samuelsson menar att synen på just leken är något som skiljer sig åt mellan lärare i olika skolformer. Lärare i förskolan har traditionellt sett att leken har ett egenvärde samtidigt som lärare i skolan sett leken som en metod att lära (2007, s.10). Vi finner det intressant att P2 talade om förskoleklassen som skolförberedande och samtidigt säger att verksamheten bygger på leken. Detta kopplar vi samman med det förslag från Utbildningsdepartementet som innebär att förskoleklassen ska ses som en möjlighet att införa förskolans arbetssätt i skolan (1997, s.3).

Under våra intervjuer stötte vi på olika sätt att organisera förskoleklassens tid, som enligt skollagen ska vara minst 15 timmar i veckan (Skollagen, 2 b kap. Förskoleklassen 5 §). På de flesta av skolorna så var det förskoleklass under tre timmar per dag, mellan åtta och elva på förmiddagen, därefter var samma personal kvar i verksamheten som då kallas fritids. Detta upplevde P1 som problematiskt, då de barn som går hem missar mycket. ”Det är ju väldigt tråkigt för det är ju mycket som händer på eftermiddagen” sade P1. Den skola där P7 arbetar har istället valt att erbjuda barnen i förskoleklassen fem timmar om dagen istället, vilket alltså blir 25 timmar i veckan. En annan variant är att som P2s skola erbjuda förskoleklass under fem timmar om dagen, fyra dagar i veckan och sedan fritids den femte.

6.7 Intervjupersonernas avslutande tankar

De flesta av de intervjuade valde att i slutet av intervjun komma tillbaka till att leken är viktig. P1 tog upp att det är viktigt att andra förstår att leken är viktig för barn också längre upp i åldrarna. P1 ville också tala om rasterna i skolan som är väldigt skilda från den övriga verksamheten. P1 menade att det är ett problem att skolvärlden inte ser detta och vill också poängtera att detta inte bara gäller äldre lärare, ”yngre kan vara väldigt traditionella också”. I detta sammanhang aktualiseras Karlsson m.fl. då de menar att rasterna, och de aktiviteter som pågår då, inte anses viktiga i skolan annat än som ett avbrott från den verksamhet som pågår i klassrummet (2006, s.25f). Vi vill inte påstå att P4 inte värdesätter de aktiviteter som sker på rasterna, men vi vill ändå ta upp hur P4 uttrycker att man kan använda sig av leken i klassrummet. När barnen blir okoncentrerade så kan man sjunga, ha rörelselekar eller göra något annat avbrott. Man kan alltså använda sig av leken för att skapa utrymme till andra aktiviteter, detta är liksom mycket annat en fråga om tolkning. Vi kan välja att se att leken utnyttjas för att skapa koncentration, men vi kan också se det som att P4 ser att det ibland kan vara nödvändigt att göra avbrott i de planerade aktiviteterna och låta barnen leka.

I slutet av vår intervju ville P6 ta upp förskoleklassen och de pedagoger som arbetar där. P6 menade att förskoleklassen på många håll kanske har blivit skolifierad och att detta beror på de förskollärare som arbetar där och på deras syn på sin yrkesroll. Skolverket tar upp detta och menar att en förklaring kan vara att förskoleklassen har flyttat in i skolans lokaler, förskollärare och fritidspedagoger som arbetar i förskoleklass befinner sig ofta på ’bortaplan’. Vidare menar Skolverket att pedagoger i förskoleklass behöver hjälp och stöd att utveckla sin verksamhet (2001, s.9ff). Detta menade också P6, förskollärare behöver stöd för att stå upp för det som sexåringarna behöver. Att förskollärare som arbetar skolförberedande tenderar att överdriva skolbeteenden är något som också Dahlberg och Lenz-Taguchi tar upp. De menar att skolan av tradition har en större ämnescentrering än vad förskolan har, vilket förskollärare som kommer till skolan kanske tar till sig (1994, s.20).

I ett förslag från Utbildningsdepartementet om införandet av förskoleklasser uttrycks att det är önskvärt att föra in förskolepedagogik i skolan (1997, s.3). Detta uttrycks också tydligt av Skolverket då man skriver att ”det som är naturliga inslag i förskolepedagogiken – bl. a. lek, omsorg och skapande, ett temainriktat arbetssätt och barnets eget utforskande – bör få genomslag i skolan” (2001, s.7). Dessa båda texter vill vi knyta an till både P1s resonemang kring rasten och skolans syn på den och P6s tankegång kring förskolläraryrollen. Trots att det är en uttalad ambition att införa delar av förskolans arbetssätt i skolan så upplever båda dessa pedagoger det som problematiskt, vilket vi anser är viktigt att belysa.

7 Slutord

Utgångspunkten i den här studien har varit vår syn på leken, som något grundläggande för barn och elever i deras lärande, utveckling och identitetsskapande. Utifrån detta hade studien som syfte att ta reda på hur pedagoger i förskoleklassen ser på sambandet mellan lek och lärande och hur de ser på sitt uppdrag att förena skolans och förskolans lärmiljöer. Vi utgick från tre frågeställningar:

- Hur ser pedagoger på sambanden mellan lärande och lek?
- Använder sig pedagoger i förskoleklassen av leken som lärandemetod? På vilket sätt?
- Hur resonerar de kring sitt arbetssätt?

Utifrån dessa frågeställningar gjorde vi en kvalitativ intervjustudie då vi intervjuade sju pedagoger verksamma i förskoleklassen om deras syn på lek och lärande. Vi gjorde även en litteraturstudie om vad forskningen säger om sambandet mellan lek och lärande.

I vår analys av intervjusvaren och i vår studie av relevant forskning utgick vi från det sociokulturella perspektivet där Vygotskijs tankar ligger som grund. Vi har också använt oss av den utvecklingspedagogiska ansatsen som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson har utarbetat (2003). Reformen som bildandet av förskoleklassen bygger på är också en grund i vår studie. Tanken med reformen var att bilda en bro mellan förskolan och skolan så att en mjukare övergång skulle ske och att förskolans arbetssätt skulle föras in i skolan (Skolverket, 2006, s.7ff).

Att definiera vad som menas med begreppen lek och lärande var svårt för intervjupersonerna, vi såg inte heller några klara definitioner i den litteraturstudie vi gjorde. När det gäller begreppet lärande var det endast en av intervjupersonerna som gav ett entydigt svar, att lärande är utveckling (P3). Att begreppen lärande och utveckling är kopplade till varandra synliggörs i resonemanget om zonen för närmste utvecklingen. De andra intervjuade uttryckte det som att lärande är en ständig process som inte enbart är förknippad med skolan utan även sker i samhället i övrigt. Lek var för ett flertal av de intervjuade ett diffust begrepp och ingen av dem sa att ”det här är lek”, några av dem förknippar det med att det är lustfyllt, medan andra anser det vara samma sak som lärande. Båda dessa förklaringar är intressanta i förhållande till Johansson och Pramling Samuelsson, som tar upp att ett villkor för lärande som framhålls idag är att det ska vara lustfyllt och engagera barnen (2007, s.19).

Att leken är svårdefinierad och ett mångsidigt fenomen kom fram i vår litteraturstudie, varken Johansson och Pramling Samuelsson (2007), Knutsdotter Olofsson (2003) eller Lindqvist (2002) hade någon klar definition på vad lek är. Johansson och Pramling Samuelsson resonerade bland annat kring att lek är en social aktivitet, och den ger en upplevelse av lust och mening. (2007, s.21) Något som vi fann intressant var Nationalencyklopedins ordboksförklaring av begreppet lek, där beskrivs lek som en aktivitet som bedrivs endast i nöjessyfte. Vi finner den förklaring intressant just för att den är så intetsägande, att fånga betydelsen av leken i endast en mening är inte möjligt. Vi vill här dra paralleller till att ingen av de ledande forskarna inom ämnet kan ge en entydig förklaring till vad lek är, detta visar på komplexiteten i leken.

Vi fann likheter i studierna av litteraturen och i våra intervjuer angående lek, i båda fallen poängteras hur viktig leken är för barnens utveckling. P2 tar bland annat upp att leken är viktigare än den teoretiska undervisningen och pratar vidare om att man får mycket gratis i leken, såsom ett lustfyllt lärande. Precis som intervjupersonerna ser likheter mellan lek och lärande, gör även författarna i vår litteraturstudie den kopplingen och förklarar att leken kan ge näring åt barns lärande (Lindqvist, 2002). Som vi tidigare har påpekat så tar även

läroplanerna upp sambanden däremellan. Vi vill återigen hänvisa till Johansson och Pramling Samuelsson, som konstaterar att fast det finns många likheter mellan lek och lärande, exempelvis lust och meningsskapande, så är de olika företeelser (2007, s.24). Detta tror vi är viktigt att minnas, lek och lärande stödjer varandra och har många gemensamma drag, men är inte samma sak. Att sambanden mellan de två fenomenen inte är helt okomplicerade syntes i våra intervjuer, pedagogerna var inte säkra på om lek alltid leder till lärande. P7 var i vår studie väldigt tveksam till det först och svarade att det inte gjorde det för att sedan själv resonera fram till att man nog lär sig hela tiden. P6 svarade att kanske inte för alla barn jämt och ständigt men för någon eller några gör den det.

Vi ser utveckling, lek och lärande som viktiga delar i barns identitetsskapande där allt barn gör och ställs inför påverkar den människan som de kommer att bli. Vi alla människor formas av de erfarenheter vi har med oss. Säljö uttrycker det som att vi inte kan vistas i ett sammanhang utan att lära oss utav det (2000, s.28). Även Tellgren tar upp att vi skapas i de sammanhang vi vistas i (2004, s.20). Detta anser vi påverkar hur vi blir som människor, det blir en del i vårt identitetsskapande.

I vår studie har vi kunnat påvisa en del problem med sambandet mellan lek och lärande. Ofta kom problemet med förskoleklassen, som skolform, upp. P4 ansåg att i förskoleklassen så krockar förskolans och skolans arbetssätt då de inte bygger på samma grunder. P1 tyckte att skolans lokaler inte är anpassade för förskoleklassen. Skolverket har också gjort en studie om förskoleklassen och kom fram till att förskoleklassen har blivit ”skolifierad”, vilket de delvis förklarar med att lokalerna inte är anpassade för verksamheten (2001, s.9). Något vi fann intressant var att P7 ansåg att lekens plats i förskoleklassen fasas ut ju längre tid barnen går och att detta beror på att det ska vara skolförberedande. P7 ställer sig även frågande till hur mycket lek som egentligen ska finnas i förskoleklassen. Något som vi ytterligare vill poängtera är att Skolverket tog upp i sin studie att lärarna behövde stöd och uppbackning av sina chefer. I samma studie framförs att införandet av en så stor reform som förskoleklassen behöver tid (ibid. s.12f). Efter att ha intervjuat verksamma pedagoger och studerat aktuell forskning så frågar vi oss om det har skett så mycket på detta område, det råder fortfarande en viss osäkerhet om vad tanken med förskoleklassen är. Vad behövs då ytterligare, förutom tid, för att den verksamheten ska utvecklas så som det var tänkt? Är det så som P6 tar upp att det handlar om pedagogernas osäkerhet i sin yrkesroll eller är det något mer? Om det är så, hur får vi pedagoger som är trygga i sitt yrke?

Syftet med vår studie var att ta reda på om pedagogerna i förskoleklassen använder sig av leken som lärandemetod och hur de pratar kring detta. Detta anser vi att de delvis gör, men att de förhåller sig till den på lite olika sätt. Överlag i intervjustudien framgår det att pedagogerna i förskoleklassen använder sig av lekfulla inslag i sin undervisning, eller som P6 väljer att benämna det, i sina aktiviteter. De intervjuade tar upp att de använder sig av språklekar, skapandet av egna sagor, olika matematiklekar, problemlösningar. Det som är tydligast är att de intervjuade framhåller att det är de själva som ska skapa utrymme för barn att leka. Något de däremot inte tar upp är hur de kan använda barnens egen lek till att inspirera deras undervisning. Som motsats tar de däremot upp att de försöker utgå från barnens erfarenheter när de planerar undervisningen. I litteraturstudien framgår det bland annat att Lindqvist anser att man borde inkludera leken i skolans pedagogiska verksamhet och att lärandet borde bygga på leken, då leken för barn är en grundläggande aktivitet (2002, s.127). Det framgår också att vi lärare borde använda oss av lekfulla metoder som fångar barnens intresse där vi utgår från barns tidigare erfarenheter (Lindqvist, 1999, s.59), vilket vi tycker oss se att de intervjuade gör, på olika sätt.

Vi anser att då leken är en stor del i barns vardag så ska den vara en stor del av den verksamheten man bedriver i förskoleklassen men även i skolans tidigare år. Varför inte ta tillvara på den glädje och kreativitet som oftast finns i barns spontana lekar? Vi anser att pedagoger idag borde lära sig mer om hur man tar tillvara på de erfarenheter som barnen har och som de gestaltar via sina lekar och dra nytta av erfarenheterna när de har planerad verksamhet. Vi tror att pedagoger i förskoleklassen borde ta sig själva på större allvar och vara stolta över vad de gör och inte se det som så mycket "måsten" hela tiden. Att "bara leka" är faktiskt tillräckligt då barnen lär mycket när de leker med varandra.

I slutfasen av arbetet med denna studie, då vi funderade över dess didaktiska konsekvenser, har vi sett att det är nödvändigt att få till stånd en diskussion om vad förskoleklassen egentligen innebär och hur man bör arbeta i denna skolform. Vi har i vår studie sett att det finns vissa skillnader mellan intervjupersonernas syn på förskoleklassen, om den är förskola eller skola eller något mitt emellan. Vi tror att vår studie, redan nu, har bidragit till att väcka tankar hos de intervjuade om just lekens roll i lärandet och i förskoleklassen. Vi hoppas att studien kan bidra till att synliggöra lekens vikt för barns lärande, utveckling och identitetsskapande. Vi anser, i likhet med läroplanerna, de forskare vi studerat och våra intervjupersoner, att leken bör finnas med längre upp i skolan än vad den på vissa skolor gör idag.

För oss har detta arbete inneburit ytterligare reflektioner kring den problematik som finns i förskoleklassen, det är inte helt tydligt vad som förväntas av pedagoger verksamma i denna skolform. Vi ser att det skulle vara intressant att göra en större studie kring detta, att intervjua fler pedagoger och att jämföra med observationer. Det skulle också vara spännande att intervjua barn i förskoleklassen om samma ämne.

8 Referenslista

- Dahlberg, Gunilla & Lenz-Taguchi, Hillevi. (1994) *Förskola och skola – om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2007). "Att lära är nästan som att leka" *Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Karlsson, Marie, Melander, Helen, Pérez Prieto, Héctor & Sahlström, Fritjof. (2006). *Förskolklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.
- Kvale, Steinar. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillemyr, Ole Fredrik. (2002). *Lek- upplevelse- lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Lindqvist, Gunilla (red). (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Gunilla. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj. (2003) *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Stukát, Staffan. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger. (2000) *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tellgren, Britt (2004). *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträde och uteslutningar i lek och samtal*. (Licentiatavhandling). Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Vygotskij, Lev S. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Rapporter

- Förskoleklassen – i en klass för sig*. Rapp:314:2006:54. Myndigheten för skolutveckling.
- Samverkan för utveckling. Om förskolan, skolan och skolbarnomsorgen*. DS 1997:10. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Rapport 201. Stockholm: Liber Distribution.

Internetkällor

Nationalencyklopedin
2009-05-20 Nationalencyklopedin • Ordbok
<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/sve/lära/O235361>

2009-05-20 Nationalencyklopedin • Kort
<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/kort/lek/1131977>

Utbildningsdepartementet (ändrad 2009:129) *Skollagen (1985:1100)*. hämtad 090519,
http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100

Styrdokument

Utbildningsdepartementet (2006) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet (2006) *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.

Bilaga 1

Brev till lärare i förskoleklassen

Hej!

Vi är två lärarstudenter som skriver vårt examensarbete vid Göteborgs universitet där vi undersöker er lärares syn på lärande och lek. Vi skulle vara tacksamma om vi fick komma och intervjua dig som lärare i förskoleklassen. Detta tar mellan 30 minuter och en timme och är en viktig del i vårt arbete. Självklart är era svar anonyma då vi inte kommer att benämna vare sig ert namn, skola eller stadsdelen där ni jobbar. Vi vore tacksamma om ni ville höra av er snarast vare sig ni är intresserade eller ej. Vi är väldigt flexibla och kan komma ut till er när det passar er verksamhet. Vore bra om ni kunde ge svar så snart som möjligt så vi kan bestämma in någon dag och komma ut.

Med vänlig hälsning

Jenny Arro & Mikaela Linderholt

Kontaktuppgifter

Mailadress:

Telefon:

Eller

Bilaga 2

Intervjufrågor

- 1) Vilken utbildning har du? Vart, när?
- 2) Hur länge har du arbetet som lärare? Här?
- 3) Vart har du arbetat mer?

- 4) Hur ser skolan ut? Är det åldershomogena klasser? Hur ser samarbetet ut på skolan?
- 5) Har skolan någon pedagogisk profil?
- 6) Vad skulle du säga utmärker den här skolan? Motivera ditt svar?
- 7) Hur ser samarbetet ut i arbetslaget?
- 8) Hur länge har arbetslaget jobbat ihop?
- 9) Använder ni er av varandras kompetenser? På vilket sätt?
- 10) Hur ser en vanlig dag ut där ni jobbar? Varför ser den ut så?

- 11) Hur vill du definiera begreppet lärande?
- 12) Vad har ni för grundtanke om elevers lärande? Motivera.
- 13) Vilka arbetssätt använder ni er utav? Hur lär ni eleverna? Motivera.

- 14) Hur vill du definiera begreppet lek?
- 15) Hur ser du på din roll som lärare i lek? Vilka pedagogiska erfarenheter har du som lett fram till din uppfattning?
- 16) Kan leken bidra till lärandet? Hur? Vilka kompetenser kan det bidra till?
- 17) Leder lek alltid till Lärande? Motivera ditt svar?
- 18) Vad är styrd lek respektive fri lek? Finns det någon skillnad mellan dem? Varför anser du det?

- 19) I vilken omfattning använder du leken i ditt arbete? Hur? Motivera varför, varför inte?
- 20) Vad använder du för tillbehör (leksaker, klossar, spel) då?
- 21) Vad tänker du om barns lek i förhållande till undervisning & lärande? Är du nöjd med hur det är nu? Om ej, hur skulle du vilja ha det? (Lek & skolämne bok)
- 22) Hur kan du som lärare bidra till att utveckla elevens lekar så att ett lärande sker? Motivera möjligheter eller hinder.
- 23) Ser du något problem som hör samman med lek och inläring?

Nu har vi ställt en del frågor särskilt om lekens roll i undervisning och lärande.

- a) Är det något du vill tillägga eller rätta till i det du sagt under intervjun?
- b) Vi har givetvis inte kunna ställa alla frågor kring lek och lärande. Men är det någon fråga som du tycker att vi borde ha ställt men inte ställde om just detta?