



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# Lekens betydelse för lärandet i olika typer av förskoleklasser

Isabel Dos Santos och Sandra Graune

LAU390

Handledare: Åke Lennar

Examinator: Ingrid Pramling Samuelsson

Rapportnummer: HT11-2920-027

# Abstract

## Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Lekens betydelse för lärandet i olika typer av förskoleklasser

**Författare:** Isabel Dos Santos och Sandra Graune

**Termin och år:** HT 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Åke Lennar

**Examinator:** Ingrid Pramling Samuelsson

**Rapportnummer:** HT11-2920-027

**Nyckelord:** Lek, Lärande, Förskoleklass

### Syfte:

Denna studies syfte är att belysa lekens betydelse för lärandet i förskoleklassen, att undersöka hur synen på lek och lärande är bland pedagoger som arbetar i förskoleklass samt hur de integrerar lek och lärande i praktiken. Vi vill även ta reda på om det råder skillnad i hur lek och lärande integreras i en F-1:a jämfört med en renodlad förskoleklass.

### Frågeställningar:

- Hur är synen på förhållandet mellan lek och lärande hos pedagoger i förskoleklass?
- Hur integreras lek och lärande i den praktiska verksamheten?
- Skiljer sig en renodlad förskoleklass från en integrerad F-1:a när det gäller lek och lärande?

### Metod:

Vi har gjort en studie med en kvalitativ ansats. Som datainsamlingsmetod har vi använt semi-strukturerade intervjuer. Vi har intervjuat två pedagoger i en renodlad förskoleklass och två pedagoger i en integrerad F-1:a.

### Resultat:

Genom denna studie har vi sett att pedagogers förhållningssätt till intergering av lek och lärande har betydelse för hur deras förskoleklassverksamheter ser ut. Att leken är viktig för elevers lärande och utveckling har det inte funnits tvivel om hos de pedagoger vi intervjuat. Dock har vi uppmärksammat olika definitioner av både lek och lärande vilket resulterat i att verksamheterna skiljt sig åt. Vi har dragit slutsatsen att båda verksamheterna skulle gynnas av att pedagogerna tog del av forskning kring lekens betydelse för lärandet.

### Betydelse för läraryrket:

I vår studie anser vi att vi har synliggjort lekens betydelse för lärandet i förskoleklassen och därmed har studien relevans för utbildningsvetenskap. Både lärarstudenter och verksamma pedagoger kan ha nytta av att ta del av vår studie. Det vi anser att en läsare kan tillägna sig av att läsa vår uppsats är dels att få tips om forskning kring ämnet och dels en presentation av ledande lekforskare. Läsaren kan även få perspektiv på hur lek och lärande integreras i praktiken både i renodlad förskoleklass och också F-1:a.

# Innehållsförteckning

Abstract .....	2
Innehållsförteckning .....	3
1. Inledning .....	4
1.1 Begreppsförklaring .....	4
1.2 Rapportens disposition.....	5
2. Syfte och problemformulering .....	6
2.1 Frågeställningar.....	6
3. Litteraturgenomgång och teoriansknytning .....	7
3.1 Förskoleklassen.....	7
3.2 Styrdokument.....	8
3.3 Några lekteorier .....	8
3.4 Teoretiska perspektiv .....	10
3.4.1 Sociokulturellt perspektiv .....	10
3.4.2 Utvecklingspedagogik.....	10
3.4.3 Teorin om livsvärlden.....	11
3.5 Lekens betydelse för lärandet.....	11
3.6 Resultat av tidigare studier inom ämnet.....	12
4. Metod och tillvägagångssätt .....	14
4.1 Val av metod.....	14
4.2 Avgränsningar och urval .....	14
4.3 Genomförande .....	15
4.4 Etiskt ställningstagande.....	16
4.5 Metoddiskussion .....	17
4.5.1 Reliabilitet.....	17
4.5.2 Validitet .....	17
4.5.3 Generaliserbarhet.....	17
5. Resultatredovisning .....	19
5.1 Hur är synen på förhållandet mellan lek och lärande hos pedagoger i förskoleklass? .....	19
5.1.1 Träskolan.....	19
5.1.2 Grusskolan.....	20
5.2 Hur integreras lek och lärande i den praktiska verksamheten?.....	20
5.2.1 Träskolan.....	20
5.2.2 Grusskolan.....	21
5.3 Skiljer sig en renodlad förskoleklass från en integrerad F-1:a när det gäller lek och lärande? ...	22
5.3.1 Träskolan.....	22
5.3.2 Grusskolan.....	22
5.4 Analys av resultat .....	22
5.4.1 Styrdokument och tidigare forskning .....	22
5.4.2 Sociokulturellt perspektiv .....	25
5.4.3 Utvecklingspedagogik.....	26
5.4.4 Teorin om livsvärlden.....	27
6. Diskussion och slutsatser .....	28
6.1 Diskussion av resultat .....	28
6.2 Sammanfattande slutsatser .....	31
6.3 Pedagogiska implikationer .....	32
6.4 Förslag till vidare forskning.....	32
7. Referenslista .....	34
Bilaga 1 .....	36

# 1. Inledning

Vi är två studenter med utbildningar som ger olika lärarbehörighet. Isabel Dos Santos kommer att bli förskollärare med behörighet upp till förskoleklass medan Sandra Graune blir lärare i grundskolan mot de tidigare åren (F-6). Båda är alltså behöriga att arbeta i förskoleklassen som också är vårt intresseområde för denna studie. Vi intresserar oss för hur lärare i förskoleklass ser på förhållandet mellan lek och lärande, detta vill vi ta reda på genom att intervjua förskoleklasspedagoger. Vår uppfattning är att det råder variation mellan olika förskoleklasser när det gäller hur lekorienterad undervisningen är. Detta menar även Karlsson, Melander, Pérez Prieto och Sahlström (2006, s 168). De skriver att variationen till stor del beror på skolornas sociala kontexter samt de enskilda lärarnas erfarenheter och historia.

Det är den *organiserade* lärarstyrda leken som syftar till lärande som vi vill studera förekomsten av. Den fria leken samt aktiviteter som sker under rasterna utan vuxeninblandning står inte i fokus i undersökningen. Enligt den gällande läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr 11] (Utbildningsdepartementet, 2011) är leken en väsentlig del i det aktiva lärandet. Vidare står det att leken har stor betydelse för tillägnet av kunskap, särskilt under de tidiga skolåren.

Ett *delsyfte* med denna studie är att undersöka om det råder skillnader i hur lekorienterad verksamheten är i förskoleklasser jämfört med integrerade förskoleklasser – år 1 (F-1:or). Det finns en stor mängd tidigare forskning om ämnet lek och lärande vilket vi kommer att redogöra för senare i rapporten. Dock har vi inte hittat någon studie kring eventuella skillnader mellan en renodlad förskoleklass och en integrerad F-1:a gällande lekens roll i verksamheten. Därmed anser vi att vår studie kan tillföra ny kunskap inom forskningsområdet *lekens betydelse för lärandet i förskoleklassen*.

## 1.1 Begreppsförklaring

- *Förskoleklass* – En icke obligatorisk verksamhet för sexåringar omfattande ett läsår som syftar till att förbereda dem för fortsatt utbildning (Skollagen, kap 9, 2 §, 2010:800).
- *Integrerad förskoleklass – år 1 (F-1:a)* – En förskoleklass som är integrerad med år 1 i grundskolan. Hälften av klassen består av förskoleklass elever och hälften av förstaklasselever.
- *Organiserad lek* – Med detta begrepp menar vi lek som pedagogisk metod. Denna lek är lärarstyrd (planerad eller spontan) och genomförs, i ett lärandesyfte, i den schemalagda verksamheten (Lillemyr, 2002, s 268).
- *Elever* – Vi kommer i vår uppsats att använda ordet elev när vi särskilt talar om individer som går i förskoleklass eftersom det är så de benämns i Lgr 11 (Utbildningsdepartementet, 2011).
- *Metakommunikation* – Begreppet används när barn kommunicerar på ett sätt som indikerar att lek är på gång eller förflyttar sig mellan dimensioner av ”som om” till ”här och nu” för att förklara/förhandla om lekens innehåll (ofta i dåtid) (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s 14).
- *Lärandets objekt* – Begreppet syftar till *vad* som ska läras. För att lärande ska ske måste både barn och pedagoger fokusera på någon aspekt som ska utgöra undervisningens innehåll och mål. Detta för att det osynliga ska synliggöras menar Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s 27).

## 1.2 Rapportens disposition

Under nästkommande rubrik presenteras studiens syfte och problemformulering med efterföljande frågeställningar i punktform. Därefter, under huvudrubriken *litteraturgenomgång och teoriansknytning*, följer ett kortare avsnitt om förskoleklassens framväxt samt vilket stöd denna studie har i de gällande styrdokument. Under samma huvudrubrik belyser vi även några olika teorier kring vad lek är samt tar upp tre *teoretiska perspektiv* som vi kommer att utgå från i vår analys. Även lekens betydelse för lärandet samt tidigare studiers resultat behandlas under varsina underrubriker.

Studiens metod och tillvägagångssätt redovisas grundligt i ett särskilt avsnitt där även avgränsningar, urval, etiska ställningstaganden och metoddiskussion ingår. Resultatet av de intervjuer vi har utfört presenteras med utgångspunkt i frågeställningarna och analyseras utifrån styrdokument, teorier och tidigare forskning under huvudrubriken *Resultatredovisning*. I den efterföljande *diskussionen* problematiseras det som framkommit i analysen och vi gör egna tolkningar av resultatet. Därefter kommer *slutsatser* att preciseras och vi besvarar syftet samt frågeställningarna. Som avslutning redogör vi för pedagogiska implikationer, det vill säga studiens relevans för utbildningsvetenskap samt föreslår eventuell vidare forskning.

## 2. Syfte och problemformulering

Då det finns forskning som tyder på att leken är ett viktigt inslag i barns utveckling och lärande ser vi en problematik i om pedagoger i förskoleklass inte integrerar lek och lärande på ett medvetet sätt i verksamheten. Omständigheter såsom stora klasser och omfattande pedagogiskt innehåll som ska hinnas med tror vi kan resultera i att struktur prioriteras och att organiserad lek faller bort. Detta på grund av att organiserad lek kräver planering från pedagogernas sida och att de kanske upplever att den planeringstiden inte finns.

Vårt *syfte* med denna studie är dels att belysa lekens betydelse för lärandet i förskoleklassen och dels att undersöka hur synen på lek och lärande är bland pedagoger som arbetar i förskoleklass samt hur de integrerar lek och lärande i praktiken. Vi vill även ta reda på om det råder skillnad i hur lek och lärande integreras i en F-1:a jämfört med en renodlad förskoleklass.

### 2.1 Frågeställningar

- Hur är synen på förhållandet mellan lek och lärande hos pedagoger i förskoleklass?
- Hur integreras lek och lärande i den praktiska verksamheten?
- Skiljer sig en renodlad förskoleklass från en integrerad F-1:a när det gäller lek och lärande?

### 3. Litteraturgenomgång och teoriansknytning

I följande avsnitt redovisas all litteratur som ligger till grund för denna studie. Detta sker under olika underrubriker för att tydliggöra vilka olika teman som har relevans för den kommande resultatredovisningen. Inledningsvis berättas kortfattat om förskoleklassen och när den blev en egen skolform. Därefter beskrivs det stöd som finns för lekens betydelse för lärandet i olika aktuella styrdokument. Sedan tas några olika teorier om vad lek är upp och därmed presenteras de lekforskare vi refererar till i denna studie. Därefter sammanfattas och förklaras de teoretiska perspektiv som återkommer senare i vår analys. Under efterföljande underrubrik *Lekens betydelse för lärandet* tas de olika forskarnas åsikter kring detta upp och jämförs med varandra. Slutligen redovisas resultat av tidigare studier som ett par av dessa forskare gjort kring hur pedagoger ser på förhållandet mellan lek och lärande.

#### 3.1 Förskoleklassen

Skolverket (2000) har på uppdrag av regeringen skrivit rapporten *Förskoleklass – 6-åringarnas skolform?* I denna rapport beskrivs bland annat hur förskoleklassen vuxit fram. År 1974 kom ett förslag från SIA-utredningen, (utredningen om skolans inre arbete), som innebar att skolan skulle ha ett samlat ansvar för elevernas hela dag. Till exempel gick förslaget ut på att skolan skulle få ökade möjligheter till att bedriva omsorgsverksamhet samt att grundskolans sätt att arbeta skulle influeras mer av förskolepedagogiken (Skolverket, 2000). Den så kallade *flexibla skolstarten* som möjliggjorde för sexåringar att börja i grundskolan infördes i Skollagen år 1991. Följderna av detta blev att det i många kommuner utvecklades särskild *sexårsverksamhet* (Skolverket, 2000).

Propositionen 1995/96:206, *Vissa skolfrågor mm.*, diskuterades av regeringen våren 1996 (Skolverket, 2000). I denna proposition togs frågor om livslångt lärande och integration mellan förskoleverksamheten, skolan och skolbarnomsorgen upp. En annan viktig punkt i propositionen var att ett måldokument borde framställas för dessa tre verksamheter och att deras olika utmärkande egenskaper därmed skulle tas tillvara. Sommaren 1996 fördes frågorna rörande förskoleverksamhet och skolbarnomsorg över från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. I och med detta blev förskolan och skolbarnomsorgen delar av utbildningssystemet och det betonades att dessa verksamheter hade en pedagogisk roll (Skolverket, 2000). Regeringen tillkallade även en kommitté som hade till uppgift att framställa ett nytt måldokument för den pedagogiska verksamheten för barn/ungdomar i åldrarna 6-16 år. Ett förslag till en läroplan för detta åldersspann överlämnades i februari 1997 och efter ytterligare nio månader, i november 1997, kom ett förslag till en läroplan även för förskolan (Skolverket, 2000).

Efter ett riksdagsbeslut i december 1997 fördes sexårsverksamheten, som tidigare existerat inom ramen för förskolan och socialtjänstlagen, in i skollagen som en egen skolform – *förskoleklassen*. Varje kommun blev skyldig att avgiftsfritt erbjuda plats i förskoleklass till alla barn det år de fyller sex år. Dock var, och är fortfarande, skolformen frivillig och det underströks i de texter som föregick reformen att förskoleklassen inte skulle ses som ett tionde skolår. I stället var syftet att införandet av förskoleklassen skulle vara ett första steg mot att integrera förskolans arbetssätt med skolans (Karlsson m.fl., 2006, s 32).

Förskolepedagogiken är lekcentrerad och Karlsson m.fl. (2006, s 34-35) menar vidare att skolans pedagogik och syn på lärande skulle dra nytta av att bli influerad av förskolans.

Enligt Skolverket ska förskoleklassens verksamhet innehålla lek och skapande som viktiga delar i det aktiva lärandet. Pedagogerna ska väcka lust och nyfikenhet hos eleverna och ta utgångspunkt i att utveckling och lärande sker konstant (Förskole- och grundskoleenheten, 2011). Trots de goda avsikterna att förskolepedagogiken skulle influera skolans verksamhet genom förskoleklassens inträde i skolan har utfallet inte blivit sådant anser Karlsson m.fl. (2006, s 168). De menar att förskolan istället blivit ”skolifierad” och att förskoleklassen därmed har blivit som ett tionde skolår.

### **3.2 Styrdokument**

I den reviderade läroplanen för förskolan [Lpfö 98] (Utbildningsdepartementet, 2010) finns stort stöd för att leken spelar en betydelsefull roll för barns lärande. Till exempel står det att ett medvetet bruk av leken, i syfte att främja varje barns utveckling och lärande, ska prägla verksamheten (Utbildningsdepartementet, 2010, s 6). Dock är det inte Lpfö 98 som styr verksamheten i förskoleklassen utan Lgr 11 eftersom eleverna i förskoleklassen tillhör skolan. Det var i juni 2011 som Lgr 11 trädde i bruk, dessförinnan var det Lpo 94 som gällde. Övergången från Lpo 94 till Lgr 11 har medfört att pedagoger runt om i Sverige har behövt arbeta för att sätta sig in i det nya dokumentet och dess innebörd. Lgr 11 är upplagd som så att de första två kapitlen, som berör skolans värdegrund samt övergripande mål, gäller samtliga verksamheter medan övriga är kursplaner för grundskolan. Förskoleklassen har alltså ingen egen kursplan med centralt innehåll för de olika skolämnena.

I Lgr 11 står endast två meningar om lekens betydelse för lärandet, som även togs upp i vår inledning. De lyder: ”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper” (Utbildningsdepartementet, 2011, s 9).

I Skollagens kapitel 9 om förskoleklassen beskrivs förutom kommunernas skyldigheter och verksamhetens omfattning även att utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och dess behov. Det står även skrivet att förskoleklassen ska främja social gemenskap (Skollagen, kap 9, 2 §, 2010:800). Ordet lek förekommer inte någonstans i kapitlet.

### **3.3 Några lekteorier**

Det finns en rad olika teorier om vad lek är och varför barn leker. Vi har valt att här redogöra för hur de forskare som figurerar i vår studie ser på lek och varifrån de blivit inspirerade. Ingen utav forskarna vi refererar till har tagit fram någon helt egen lekteori utan har alla inspirerats av andra forskare och utifrån det skapat sig en bild av vad lek är.

Gunilla Lindqvist, fil. dr i pedagogik och välkänd lekforskare, tar utgångspunkt i Lev Vygotskijs (1896–1934) teorier när hon definierar vad lek är och dess betydelse för människan. Vygotskij var en framstående forskare och nytänkare inom den sovjetiska psykologin och lingvistik och har även bidragit med sina teorier om fantasi, kreativitet och lek. Enligt Vygotskijs teori är leken den mest primära formen för utveckling av barns



medvetande om sin omvärld (Lindqvist, 1996, s 70). Leken, enligt Vygotskij, är också ett sätt för barn att uppfylla sina önsknings, realisera det orealistiska och hävda sin egen vilja mot vuxenvärlden skriver Lindqvist (1996, s 70).

Birgitta Knutsdotter Olofsson är ytterligare en framstående och välkänd person inom lekforskning. Hon baserar sin teori om vad lek är på Gregory Batesons (1904–1980) forskning. Han beskriver lek som en mental inställning och ett förhållningssätt till verkligheten (Knutsdotter Olofsson, 2003, s 6). Vidare beskrivs leken som frivillig, spontan, icke målinriktad, oberoende av yttre belöning och som ett uttryck för vad som sker i barnets inre. Därmed menar Knutsdotter Olofsson (1999, s 20) att leken skiljer sig från inläring av nytt material. Bateson har studerat människors kommunikation och utvecklat en *metakommunikativ* teori som Knutsdotter Olofsson tillämpar. Den går ut på att barn meddelar sin omgivning genom en metakommunikativ signal att "Detta är lek" och denna signal utgör en ram kring leken samt anger dess början och slut (Knutsdotter Olofsson, 1999, s 20).

Den norske professorn i pedagogik Ole Fredrik Lillemyr (2002) värdesätter leken i sig och inte bara som medel för något annat. Vi har valt att referera till hans forskning i denna studie eftersom hans syn på lek och lärande skiljer sig något från de övriga forskare vi lyfter fram. Lillemyr lyfter flera olika forskare som försökt definiera vad lek är, men kommer till slutsatsen att lek är väldigt svårdefinierad. Dock väljer han att framhäva Joseph Levy som år 1978 kom fram till tre dimensioner av lek; inre motivation, åsidosättande av verkligheten och inre bas för kontroll. Lillemyr har även lagt till en egen fjärde dimension som handlar om samspel och kommunikation. Han menar, likt Knutsdotter Olofsson, att barn uppfattar signalen "det här är på lek" och då träder in med specifika samspels- och lekfärdigheter (Lillemyr, 2002, s 48-49).

Eva Johansson och Ingrid Pramling Samuelsson är båda professorer vid Göteborgs Universitet och har tillsammans bedrivit forskning kring lek och lärande i förskola och skola (2007). De har genom sitt projekt tagit fasta på barns lek som en central del av deras eget meningsskapande. De skriver: "I lek erfar och skapar barn en värld av mening med specifika förutsättningar och värden." (2007, s 19). Johansson och Pramling Samuelsson (2007) lyfter fram Hangaard Rasmussen som menar att leken *inte* sker genom att barn först tänker och fantiserar om något och sedan börjar leka. Det är snarare så att tänkandet, fantiserandet och lekandet sker simultant, menar Rasmussen (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s 19). Författarna skriver vidare att tankar, fantasi, språk och kroppsliga uttryck gestaltas under leken och att alla dessa nivåer är jämbördiga och konstant närvarande. De återkommer till Rasmussen som betonar lekens kroppsliga form. Han hävdar också att det som avgör att lek är lek är dess kontext med tydligt inslag av "som om" karaktär (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s 20).

Pramling Samuelsson har också skrivit tillsammans med Sonja Sheridan (2006) som även hon är professor vid Göteborgs Universitet. De refererar till Gunilla Lindqvist och Birgitta Knutsdotter Olofsson när de skriver om den svårfångade leken och hur barn erövrar världen genom lek. Vi har redan beskrivit både Lindqvists och Knutsdotter Olofssons lekteorier (se ovan). Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s 83) nämner också Friedrich Fröbel (1782–1852) som menade att lek är barndomens mest naturliga uttrycksform som kan leda till frihet och självständighet för barnet. Författarna menar att trots lekens svårfångade karaktär är majoriteten av forskare överens om att vissa begrepp hör samman med och beskriver lek; lustfylld, frivillig, spontan, symbolisk, social, medel framför mål samt aktivt engagemang (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 84).

## 3.4 Teoretiska perspektiv

Följande teorier kommer vi att använda oss av vid analysen av vår studies resultat. Samtliga är tillämpbara när det gäller att analysera pedagogers förhållningssätt till lek och lärande samt hur den praktiska lärandemiljön ser ut.

### 3.4.1 Sociokulturellt perspektiv

Grundaren till det sociokulturella perspektivet kan sägas vara Vygotskij. Han levde i det sovjetiska samhället vilket säkert influerade hans sätt att tänka menar Silwa Claesson (2007, s 31). Hon skriver vidare att barnets utveckling och uppväxtmiljö hänger starkt samman samt att barnets utveckling och lärande inte går att skiljas åt, enligt Vygotskij. Claesson (2007, s 31) belyser att Vygotskij värdesätter språkets betydelse för lärandet samt att det är genom deltagande i ett sammanhang som lärandet sker. Vidare menar Claesson (2007, s 32) att lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv sker genom att någon mer kunnig hjälper den lärande att nå sin närmaste utvecklingszon. Därmed kan både barn och vuxna lära av varandra på grund av att alla har olika förkunskaper och varierande utvecklingszoner i olika kontexter.

Även Olga Dysthe (2003, s 41-50) skriver om det sociokulturella perspektivet. Hon tar upp sex karaktäristiska punkter som kännetecknar ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Dessa presenteras nedan och förklaras kortfattat med våra egna ord:

- Lärande är situerat – Lärande sker i och är beroende av en kontext.
- Lärande är huvudsakligen socialt – Lärande sker genom interaktion med andra.
- Lärande är distribuerat – Individer i en grupp har olika kunskaper som tillsammans bildar en helhetsförståelse.
- Lärande är medierat – Hjälp och stöd för lärande förmedlas genom både personer och ting, så kallade artefakter.
- Språket är grundläggande i läroprocesserna – Språket utgör ett kollektivt, interaktivt och individuellt sociokulturellt redskap.
- Lärande är deltagande i en praxisgemenskap – Vi lär genom deltagande som handlande människor i en gemenskap.

### 3.4.2 Utvecklingspedagogik

Utvecklingspedagogiken, som har sina rötter inom fenomenografin, är en teori och ett förhållningssätt snarare än en strategi och är anpassat till att fungera med yngre barn menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s 57). Författarna anser vidare att pedagoger med ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt inser vikten av att låta barnen tala och reflektera och har inte fokus på ett rätt svar som de vill åt. Barnen tillåts därmed att vara delaktiga i hela lärandeprocessen och den vuxne tar reda på svaren tillsammans med dem. Det krävs att pedagogen är tillåtande och visar intresse för barnens olika tankar samt synliggör för dem att alla har olika sätt att tänka och förstå saker. Pedagogen bör även påvisa för barnen att det ena tankesättet inte är mer rätt än det andra (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s 57-58).

I och med att pedagogerna lyfter barnens olika sätt att tänka blir barnen också uppmärksammade på att de själva och deras kamrater kan tänka på olika sätt. När barnen samspelar med varandra relaterar de sina egna sätt att tänka till varandras och på så vis utmanas de i sitt tänkande menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s 57). Vidare skriver de att barn tillägnar sig förståelse för sin omvärld genom mötet med ting och

människor och kommunikationen som sker dem emellan. Utvecklingspedagogiken handlar också om att ge barn möjlighet att uttrycka sig på olika sätt, inte bara verbalt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s 58).

### **3.4.3 Teorin om livsvärlden**

Den livsvärldsteori som Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s 17-18) syftar till är konstruerad av Maurice Merleau-Ponty, en psykolog och filosof från Frankrike som levde 1908-1961. Vad är då en livsvärld? Johansson och Pramling Samuelsson skriver att livsvärlden är världen vi lever i och tar för given men också alla erfarenheter vi bär med oss. Vidare menar de att människan erfar världen och förstår andra med hjälp av kroppen som inte bara är fysisk utan "levd" vilket betyder att det psykiska inte går att separera från det fysiska. I och med detta blir lek och lärande också kroppsliga fenomen som tillhör barns livsvärld. Leken är inte bara något barnen gör, leken gör också något med barnen. Samma princip gäller lärandet anser Johansson och Pramling Samuelsson. När barn leker delar de sina livsvärldar med varandra och möter den andres perspektiv. I de lekvärldar som barn skapar kan de lära av varandra och det finns inget absolut rätt eller fel (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s 19).

Författarna menar vidare att det krävs mer från pedagogerna för att lek och lärande ska integreras än att de bara ger barnen/eleverna förutsättningar för att leka. De måste också ta del av lekvärldarna som skapas och följa med i det lekfulla som barnen/eleverna tar för givet. Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s 19) skriver att de är medvetna om att detta i praktiken kan innebära ett dilemma för pedagoger.

## **3.5 Lekens betydelse för lärandet**

Ett flertal forskare lyfter lekens betydelse för lärandet och att leken borde vara en central del av verksamheten i både förskola, förskoleklass och skola. Barn i alla åldrar erövrar och får grepp om sin omvärld genom leken (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 83). När de utforskar sin omgivning och lär känna sig själva sker det huvudsakligen genom lek menar ovanstående författare och skriver vidare att leken knappast kan skiljas från lärandet. Det finns lekdimensioner i lärandet och lärandedimensioner i leken (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 25). Författarna betonar att barn genom leken bearbetar alla de intryck och erfarenheter som de dagligen får samtidigt som de lär sig att kommunicera och övar sig i socialt samspel. Leken bidrar också till känslomässig, motorisk och intellektuell utveckling och bör därför ses som en dimension i allt lärande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 83). Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s 14) har genom sin forskning kommit fram till att barn i tidig ålder börjar leka att saker föreställer något annat och att samma kunnande är vitalt i lärande. De menar att förståelse innebär konsten att distansera sig från "här och nu" vilket i hög grad är vad leken går ut på.

Enligt Knutsdotter Olofsson (2003, s 77) är det viktigt att pedagogerna är närvarande i barns lek, i synnerhet när det gäller rolleken. När en vuxen finns där och utmanar barnen i kommunicerandet i och kring rolleken menar hon att de kan utveckla sitt ordförråd. Detta förklarar hon genom att sådan lek bidrar till att begrepp fylls med innehåll. När barn leker tillsammans krävs det att de kommunicerar och förstår varandra. Knutsdotter Olofsson (2009, s 83-84) skriver att det sker en metakommunikation mellan barnen genom subtila signaler som anger vad som tillhör leken och vad som är "på riktigt".

I all typ av lek utvecklar barn sin fantasi och kreativitet och Knutsdotter Olofsson (2009, s 79) anser att det inte går att få nya tankar och idéer utan just fantasi. Vidare resonerar hon att barn genom leken utvecklar ytterligare färdigheter som också är centrala för lärandet. Till exempel lär sig lekande barn att reflektera då de går in i olika roller och måste reflektera över dessas karaktärer samt alternativa händelseförlopp (Knutsdotter Olofsson, 2009, s 80-82). Att minnas menar hon är väsentligt när det gäller både lek och lärande och eftersom många färdigheter används samtidigt under leken gynnas långtidsminnet. Då barnen leker saker som de varit med om eller hört förankras de i deras minne genom att de knyts till ord, kroppsrörelser, material och det sociala sammanhanget (Knutsdotter Olofsson, 2009, s 82-83). Samma författare (2009, s 84) trycker på att leken i många fall bjuder in till att upptäcka och använda skriftspråket. Ett exempel är i affärsleken då det kan behövas skyltar med priser och öppettider. Liksom även Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s 83) tar upp belyser Knutsdotter Olofsson (2009, s 85) att leken utvecklar barns sociala samspel och förmåga att leva, förstå, komma överens och kompromissa med andra människor. Detta som även kallas social kompetens. ”Att leka är konst. Att leka med andra barn är en ännu större konst.” (Knutsdotter Olofsson, 2009, s 86). Som nämndes tidigare anser Knutsdotter Olofsson (1999, s 20) att leken, trots dess fördelar för inläring ändå särskiljs från det. Detta eftersom lek inte är ”på riktigt”, det är ”på låtsas”.

I viss likhet med föregående författare menar Lillemyr (2002, s 64) att lek och lärande är två helt skilda fenomen som egentligen inte kan jämföras. Hans åsikt är att barnet är i leken medan lärande sker i barnet. Dock hävdar Lillemyr vidare att lek och lärande kan ske simultant då lärandet försiggår i barnen genom att de via leken tillägnar sig kunskaper och färdigheter. Enligt den norske författaren är pedagogernas förhållningssätt till förhållandet mellan lek och lärande en av de viktigaste faktorerna för om lärande genom lek kan komma till stånd. Men det som är mest avgörande är barnens egen inställning till lek och lärande och att de känner en tillit och trygghet inför sitt eget lärande (Lillemyr, 2002, s 64).

### **3.6 Resultat av tidigare studier inom ämnet**

Både Lindqvist (2002) samt Johansson och Pramling Samuelsson (2007) har bedrivit studier kring lärares förhållningssätt till lek och lärande där de bland annat har använt intervju som metod. Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s 9) menar att det är ett känt dilemma att förskollärare, fritidspedagoger och lärare i skolans tidigare år förväntas integrera lek och lärande i sina praktiker. I deras studie har bland andra en förskoleklass deltagit och vid observationer av den klassen framkommer att deras praktiska verksamhet verkar vara mycket strukturerad (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s 153). De beskriver vidare att den till viss del är ”skolinfluerad” och bygger på att samla barnen kring innehåll som i förväg är planerat. I verksamheten finns förutom aktiviteter med influenser från skolans område även så kallad fri lek, gymnastik en gång i veckan samt utelek. Lärarna försöker även att involvera barnen i beslut om aktiviteter.

I Intervjuer berättar förskollärarna i förskoleklassen att de anser att lek och lärande är varandras förutsättningar och att de arbetar för att barnen ska upptäcka lärandet i leken. Förskollärarna anser att de bör ta rollen som observatörer (som vid behov ställer frågor) snarare än deltagare i barnens lek (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s 159). Som resultat av sin studie menar Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s 159) att de har sett vissa förändringar i förskoleklassens verksamhet. Till exempel har leken fått större plats även

i de mer "skolinriktade" lärandemomenten. Det visade sig genom att de bland annat lekte affär och läste sagor med problemlösning när de hade matematik. Sammanfattningsvis menar Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s 204) att förskoleklassen som deltog i deras studie är en så kallad skolinfluerad verksamhet och att lärandet utgör grunden även om leken är ett viktigt inslag. Vidare skriver de att pedagogerna försöker att göra lärandet lekfullt men att det bara av ordet "förskoleklass" medföljer en viss förväntan om struktur och ett innehåll anknutet till skolans värld.

Lindqvist (2002, s 26-28) har intervjuat ett arbetslag på en skola som arbetar med barn från förskoleklass till år 5. I arbetslaget ingick en förskollärare, tre fritidspedagoger samt fyra grundskollärare. Samtliga pedagoger anser att lek och lärande hör ihop. Någon menar att leken försummas i skolan och att man skulle kunna använda sig av lek i undervisningen i mycket större utsträckning. Dock menar de att det leks i förskoleklassens undervisning då eleverna till exempel formar bokstäver med kroppen eller gestaltar siffror (Lindqvist, 2002, s 27). Förskolläraren i Lindqvists studie anser att lek kan ses på två olika sätt: antingen som ett redskap för inläring eller som en frivillig aktivitet. Själv ser hon leken som ett verktyg som skulle kunna användas mycket mer i skolan. I praktiken menar hon dock att leken äger rum på vissa tider, eftersom de är styrda av ett schema (Lindqvist, 2002, s 27-28).

## 4. Metod och tillvägagångssätt

I detta avsnitt presenteras och motiveras först vårt val av metod. Därefter följer en redogörelse för hur vi avgränsat studien samt vilka som deltagit och varför vi valt just dessa svarspersoner. Under nästa underrubrik beskrivs genomförandet av dels intervjuerna och dels bearbetningen av materialet. Sedan förklaras de etiska ställningstaganden vi gjort i samband med undersökningen och avslutningsvis diskuteras studiens reliabilitet, validitet samt generaliserbarhet under *metoddiskussion*.

### 4.1 Val av metod

Genom hela studiens gång har vi förhållit oss till Staffan Stukáts riktlinjer (2005). Vi har utformat både studiens upplägg och rapportens layout utefter Stukáts anvisningar. När det gäller val av datainsamlingsmetod utgick vi från att den skulle ge en så djupgående bild som möjligt av hur pedagoger tänker kring lekens betydelse för lärandet i förskoleklassen. Därför valde vi *intervju* eftersom vi ville göra en studie med en *kvalitativ* ansats som lyfter fram pedagogers tankar och förhållningssätt. Intervjuer är ett bra sätt att registrera sådana svar som inte är väntade, dessutom finns goda möjligheter att göra uppföljningar om det uppstår oklarheter (Esaiasson & Gilljam & Oscarsson & Wängnerud, 2007, s 283).

Enligt Stukát (2005, s 30-31) innebär en kvalitativ studie att forskarens syfte inte är att generalisera utan att tolka och försöka förstå det resultat som framkommer. De intervjuer vi gjort kan kallas *semi-strukturerade* vilket betyder att forskaren har ett uttänkt tema för intervjun och även en intervjuguide, men är inte bunden till att ställa frågorna i en viss följd och kan frånga guiden genom att ställa ytterligare följdfrågor (Stukát, 2005, s 39). Det är samspelet mellan intervjuaren och svarspersonen som avgör hur frågorna ställs och detta är en intervjuform som passar för att nå djupare i det som intervjun syftar till att få fram, menar Stukát (2005, s 39).

Ett motiv för att vi valt intervju som datainsamlingsmetod är att andra liknande forskningsstudier som vi tagit del av har byggt på intervjuer. Både Lindqvist (2002) samt Johansson och Pramling Samuelsson (2007) har genomfört intervjuer med pedagoger som grund för sina studier kring förhållningssätt till lek och lärande. Efter att ha läst deras resultat drog vi slutsatsen att intervjuer skulle vara en relevant metod även för att uppfylla vår studies syfte samt besvara dess frågeställningar.

### 4.2 Avgränsningar och urval

Ett vanligt misstag många forskare gör är att försöka angripa ett för brett problem, menar Stukát (2005, s 19). Han menar vidare att det är viktigt att problemet är undersökningsbart och går att besvara inom en rimlig tid, därmed måste forskaren avgränsa sitt problem. Vi har valt att avgränsa vår studie genom att främst fokusera på organiserad lek och dess kopplingar till och betydelse för lärandet i förskoleklassen. Det finns en mängd tidigare forskning som rör den fria leken och om vi valt att undersöka också den hade vi behövt observera hur elever leker även på raster och när pedagoger inte är närvarande. Vi anser att det hade blivit ett för

brett spektrum och vi hade inte haft möjlighet att dra tillförlitliga slutsatser på grund av våra begränsade tidsresurser.

En annan avgränsning vi gjort är att koncentrera vår studie till att röra endast *förskoleklassen* och ingen annan verksamhet. Att vi valt just förskoleklassen beror på att det är en verksamhet som vi båda har behörighet att arbeta i genom våra utbildningar. Vi har även valt att göra en jämförelse mellan en F-1:a och en renodlad förskoleklass i syfte att ta reda på om det råder skillnader i hur verksamheterna är utformade gällande integration av lek och lärande. Detta är inte något vi har stött på i andra studier och anser därmed att vi kan bidra till nya insikter genom vårt resultat, även om det inte är tillräckligt omfattande för att några generella slutsatser ska kunna dras.

Vi har gjort en urvalsundersökning vilket enligt Stukát (2005, s 57) innebär att vi valt ut ett stickprov med färre svarspersoner istället för att undersöka hela populationen. Om målet är att kunna generalisera måste stickprovet vara så representativt som möjligt (Stukát, 2005, s 57). Vid intervjustudier då målet är att få en djupgående bild är det nödvändigt att välja ut en mindre grupp menar Stukát (2005, s 63). Detta på grund av att transkribering och analys av djupintervjuer är ett mycket tidskrävande arbete, ett för stort antal intervjuer kan leda till en ytlig analys menar han vidare. Efter att ha uppskattat hur mycket tid vi hade till vårt förfogande för denna studie bestämde vi att en undersökningsgrupp om fyra pedagoger var rimlig.

Två av pedagogerna arbetar på en skola som vi väljer att kalla *Träskolan*. De är två kvinnliga förskollärare som arbetar tillsammans i en renodlad förskoleklass om 20 elever. Skolan ligger i utkanten av Göteborgs kommun i ett kulturellt homogent område som främst består av villor och bostadsrätter. De andra två svarspersonerna arbetar i en F-1:a på en skola som vi benämner *Grusskolan*. En av dem är en manlig grundskollärare och den andra en kvinnlig förskollärare. Tillsammans har de hand om tio förskoleklasselever och tio förstaklasselever. Grusskolan ligger i en angränsande kommun till Göteborg och är liksom Träskolan belägen i ett kulturellt homogent villaområde.

Vi valde medvetet två skolor i områden som liknade varandra eftersom vi ville kunna jämföra verksamheterna med varandra utifrån egenskaperna av att vara renodlad förskoleklass respektive F-1:a. Hade verksamheterna haft helt skilda utgångspunkter i övrigt hade det möjligen varit andra skillnader som tagit fokus från syftet.

### 4.3 Genomförande

Första steget i arbetet med denna studie var att ta del av tidigare forskning inom ämnet. Vi har gått igenom forskningslitteratur samt läst om olika teorier som går att anknyta till lek och lärande. Efter att ha fastställt vårt syfte och formulerat tre huvudfrågeställningar utformade vi intervjuguiden. Vi har utgått från huvudfrågeställningarna (se 2.1, s 6) vid framställandet av intervjuguiden. Intervjufrågornas syfte var att besvara huvudfrågeställningarna och inga utsvävningar ifrån ämnet gjordes. Intervjuguiden är uppbyggd av tematiska frågor samt uppföljningsfrågor. Uppföljningsfrågorna är till för att få en djupare bild samt ge svarspersonerna möjlighet att ge exempel på vad de menar. Vårt förhållningssätt till intervjuguiden har från början varit att den ska utgöra en ram för intervjun men inte vara bindande. *Intervjuguiden bifogas som en bilaga till denna rapport (bilaga 1).*

De tänkta svarspersonerna kontaktades redan två månader innan intervjuerna var planerade att äga rum då vi frågade om de var intresserade av att delta. Detta på grund av att en lång framförhållning kan vara nödvändig för datainsamling inom skolans värld med tanke på eventuella studiedagar, skolutflykter med mera som kan innebära tidsbrist för skolpersonalen (Stukát, 2005, s 66). Vid den första kontakten med svarspersonerna delgav vi i stora drag studiens syfte. Vi återupptog kontakten cirka två veckor före den vecka då vi planerat att genomföra våra intervjuer. Vid detta tillfälle fastställde vi datum för intervjuerna samt gav en tydligare förklaring av studiens syfte, tillvägagångssätt och ändamål. På båda skolorna hade pedagogerna som önskemål att bli intervjuade parvis vilket vi godkände. Vi ansåg att parintervjuer var positivt då det kunde bidra till att intervjuerna fick en samtalskaraktär eftersom vi också är två personer som skulle ställa frågorna. Resultatet blev ”två mot två” istället för ”två mot en” som hade kunnat ge upphov till obehag för svarspersonen.

Under en och samma vecka besökte vi de båda skolorna en dag vardera för att genomföra intervjuerna. Innan intervjuerna startade presenterade vi kortfattat vår studie samt gav information om de etiska principerna. De båda intervjutillfällena strukturerades och fortlöpte på ett likartat sätt genom att vi satt ned runt ett bord och samtalande utifrån intervjuguiden, medan svaren registrerades av en ljudupptagare. Medgivande till ljudinspelning inhämtades innan samtalet påbörjades. En av oss tog även kompletterande stödanteckningar som en säkerhetsåtgärd om tekniken inte skulle fungera önskvärt. Vi var noga med att placera oss på ett sätt då alla parter kunde få ögonkontakt med varandra vilket inbjuder till en tryggare form av samtal. Båda intervjuerna varade i cirka 30 minuter vardera.

Transkriberingen av intervjuerna gick till på så vis att en av oss lyssnade på ljudinspelningen medan den andra antecknade det som hade relevans för vår studie på en whiteboardtavla. På tavlan hade vi gjort två kolumner, en för vardera skola. Detta för att resultatet skulle bli överskådligt och lätt att jämföra genom att likheter och skillnader mellan skolorna blev synliga. Därefter började vi skriva på vår resultatredovisning utifrån punkterna på tavlan. Vi valde att strukturera resultatredovisningen utifrån våra huvudfrågeställningar och presentera resultatet från de olika skolorna var för sig. Detta för att uppnå en så hög grad av tydlighet som möjligt. Vi *analyserade* sedan resultatet av intervjuerna först utifrån *Styrdokument och tidigare forskning* därefter utifrån *Sociokulturellt perspektiv, Utvecklingspedagogik och Teorin om livsvärlden*.

#### **4.4 Etiskt ställningstagande**

Det är viktigt att den som utför intervjuer håller sig till vissa etiska principer. Ett krav är att svarspersonerna som deltar i undersökningen är medvetna om att de är med i en vetenskaplig studie. Då en svarsperson inte vill att forskaren skall använda ett visst material och alltså säger nej före eller efter intervjun är genomförd måste forskaren ta hänsyn till det. Det är även viktigt att forskaren funderar över huruvida den ska erbjuda total anonymitet till de personer som deltar i undersökningen (Esaiasson m.fl., 2007, s 290).

Vid våra intervjuer har vi förberett svarspersonerna i god tid och frågat om de vill delta. Att inhämta deltagarnas samtycke till att delta i intervju samt förklara studiens syfte och det tänkta tillvägagångssättet i stora drag är viktigt enligt Stukát (2005, s 131). Vi har varit noga med att muntligt berätta att de som medverkar i undersökningen är anonyma och att det som spelas in på bandspelare endast är till för oss själva. Vi kommer att se till att inga obehöriga tar del utav materialet och det kommer inte att användas i något annat syfte än för denna



studie. Detta faller under *nyttjandekravet* som enligt Stukát (2005, s 132) innebär att den information som samlas in under studien endast får nyttjas av forskaren för forskningsändamål.

## 4.5 Metoddiskussion

### 4.5.1 Reliabilitet

Enligt Stukát (2005, s 125-126) innebär en studies reliabilitet hur tillförlitligt mätinstrumentet är. I vår studie består mätinstrumentet av intervjuer. En reliabilitetsbrist som kan ha uppstått vid våra intervjuer är att svarspersonerna kan ha uppfattat frågorna fel. Vi kan även ha uppfattat deras svar fel under intervjuernas gång eller vid avlyssningen av det inspelade materialet. Det kan också vara så att vi har hört fel vid avlyssningen och missat att transkribera viktiga detaljer. I ett senare skede kan vi ha skrivit fel eller läst av fel vid transkriberingen och sammanställningen av det som stod på whiteboardtavlan. För att öka reliabiliteten på vår studie hade vi kunnat transkribera om intervjuerna för att se om vi fick fram samma resultat. Dock anser vi att den tiden inte har funnits till vårt förfogande. Vi hade även kunnat låta intervjupersonerna ta del av resultatet som vi sammanställt för att se om de kände igen sig i det som stod. Om inte så var fallet hade vi kunna ställa kompletterande frågor och korrigera resultatet. Detta har vi heller inte prioriterat att göra på grund av en snäv tidsplan.

### 4.5.2 Validitet

Validitet handlar om hur säkert mätinstrumentet mäter det forskaren *avser* att mäta, mäter det rätt saker? Även om ett mätinstrument har hög reliabilitet betyder det inte att validiteten är hög menar Stukát (2005, s 127). I en intervju är det således viktigt att intervjuaren ställer rätt sorts frågor som täcker in det studien avser att få fram. Det bör även tas med i beräkningen att svarspersonerna kanske inte svarar helt ärligt på frågorna (Stukát, 2005, s 128). Vi anser att våra intervjuer har bidragit till en relativt hög grad av validitet eftersom vi med omsorg valt ut intervjufrågor som skulle täcka in vår studies syfte. Vid intervjutillfällena kände vi också att atmosfären var trygg och ärlig eftersom svarspersonerna lyfte fram både positiva och negativa aspekter av sina arbetssätt i verksamheterna. Det är dock omöjligt att veta säkert att de svarade helt uppriktigt på frågorna.

### 4.5.3 Generaliserbarhet

En tredje faktor att resonera kring är studiens generaliserbarhet, för vem gäller resultatet? Går resultatet att generalisera till att gälla för en större grupp eller gäller det endast för den undersökta gruppen? *Relaterbarhet* är en svagare form av generalisering och betyder att forskaren beskriver sitt fall så noggrant som möjligt för att möjliggöra för andra forskare att göra jämförelser med sina egna resultat (Stukát, 2005, s 129). Det som påverkar en studies generaliserbarhet är dels huruvida urvalet är representativt nog, dels om undersökningsgruppen är för liten och dels om studien har ett stort bortfall som dessutom kan tolkas som förvrängt (Stukát, 2005, s 129).

Även om forskaren kallar sin studie för kvalitativ är det viktigt att förhålla sig till dessa faktorer som avgör studiens grad av vetenskaplighet, menar Stukát (2005, s 129). Vidare menar han att det kan krävas ett annat resonemang än vid en kvantitativ studie. Istället för att tala om sanna och objektiva resultat kan en forskare som utfört en kvalitativ studie hävda att denne har gjort rimliga och trovärdiga tolkningar (Stukát, 2005, s 129). Stukát skriver vidare

att den kvalitativa studien måste motiveras genom diskussion kring tillförlitlighet och ett mycket tydligt synliggörande av det tänkande, val och tolkningar som ligger bakom resultatet.

Vår studie kan lämpligast kallas för en *fallstudie* där vi gjort en djupare undersökning av en liten undersökningsgrupp. Vi kan rimligtvis hävda att vi strävat efter relaterbarhet, alltså att så noggrant som möjligt beskriva våra fall för att andra ska kunna jämföra sina resultat med våra. I vår analys har vi även gjort jämförelser med resultat från tidigare studier som gjorts inom ämnet. Däremot kan vårt resultat inte generaliseras eftersom vår undersökningsgrupp är för liten och vi kan heller inte säkerställa att vårt urval är tillräckligt representativt.

## 5. Resultatredovisning

Nedan presenteras resultatet av de samtalsintervjuer som genomförts med pedagoger från två olika skolor; Träskolan och Grusskolan. Pedagogerna från Träskolan är båda utbildade förskollärare och har tillsammans en renodlad förskoleklass med 20 elever, i texten kallar vi dem Eva och Vivianne. På Grusskolan intervjuade vi en förskollärare (Lisbeth) och en lärare för tidigare åldrar (Carl) som tillsammans har en integrerad F-1:a. Den klassen består av tio förskoleklass elever samt tio förstaklasselever.

Resultatet disponeras enligt studiens frågeställningar som bildar underrubriker. Det pedagogerna uttryckt på respektive skola redovisas under varsin underrubrik med skolans namn. Resultatet från båda skolorna analyseras därefter tillsammans under särskild underrubrik där samtliga frågeställningar sammanfattas och vävs samman. Analys utifrån *Styrdokument och tidigare forskning* följer under en egen underrubrik. Även analys utifrån; *Sociokulturellt perspektiv*, *Utvecklingspedagogik* samt *Teorin om livsvärlden* sker under separata underrubriker. Vårt tillvägagångssätt vid analysen är att kontinuerligt återkoppla till och ta stöd i litteratur och teorier i en löpande text.

### 5.1 Hur är synen på förhållandet mellan lek och lärande hos pedagoger i förskoleklass?

#### 5.1.1 Träskolan

För Eva och Vivianne är ”den sociala biten” den viktigaste delen i förskoleklassens verksamhet. De menar att kunskapsutvecklingen kommer i andra hand eftersom den sociala kompetensen är en förutsättning för att eleverna ska kunna fungera och lära sig i skolan. Vidare menar de att den sociala träningen sker genom den fria leken. Pedagogerna anser att den fria leken på så sätt är en form av undervisning och att de alltså bedriver undervisning under hela dagen. Ämnesinriktat lärande kopplar de till arbetsuppgifter såsom att fylla i stenciler eller gå igenom veckans bokstav. Eva och Vivianne anser båda två att förskoleklassen ska vara som en bro mellan förskolan och skolan och att det ämnesinriktade lärandet bör starta på allvar i första klass. I förskoleklassen kommer det som sagt i andra hand och leken prioriteras.

Både Eva och Vivianne är utbildade förskollärare och har arbetat länge som lärare i förskoleklass. Vivianne har en betydligt äldre utbildning än Eva men ingen av dem anser att deras utbildningar direkt påverkar hur deras syn på lek och lärande är idag. De menar att de till viss del lärt sig genom utbildningen men att de teoretiska kunskaperna så småningom faller bort till förmån för praktiska erfarenheter, efter en tids arbete ute i ”verkligheten”. De svarar med viss osäkerhet vid frågan om vilka styrdokument de baserar sin verksamhet och sin undervisning på. Sedan tar de fram Lgr 11 och visar att de har börjat försöka sätta sig in i den men att de tycker att det är svårt att koppla den till praktiken. Lpfö 98 tittar pedagogerna inte alls på eftersom den enbart är till för förskolan menar de. Några särskilda forskningsteorier har de inte heller i tankarna när de planerar. Ibland blir de inspirerade av Förskoletidningen som ges ut av Lärarförbundet. De har lärt sig med åren vad som fungerar och inte och de förändrar sitt arbetssätt lite varje år för att anpassa efter den barngrupp de har.

### **5.1.2 Grusskolan**

I Carl och Lisbeths verksamhet är det grundläggande synsättet på lärande att ettorna ska fungera som förebilder för sexåringarna och att de på så sätt ska lära av varandra. När det gäller leken menar Lisbeth att det finns olika sorters lek, antingen det som hon styr i form samlingar eller det som barnen själva initierar (fri lek). Hon anser att samlingarna som de har är en form av lekfullt lärande. Lisbeth menar att det går att "leka in" undervisning och att eleverna också ofta återkopplar till det de lärt sig när de leker fritt. Om de till exempel lekt affär lärarlett så leker eleverna detta själva sedan också. Carl flikar då in och menar att leken handlar om att förankra lärandet. Han menar vidare att pedagogen måste utmana sina elever i deras lek för att de ska utvecklas. Detta eftersom de ofta gör det så lätt som möjligt för sig i leken. För att kunna utmana måste läraren själv brinna för det han eller hon vill förmedla, annars blir eleverna inte intresserade. Carl anser även att för att något ska vara lek så ska hela kroppen vara involverad. Därför anser han att det är lättare att leka in till exempel matematik än svenska, men det beror på hur man definierar lek tillägger han.

Lisbeth började sin karriär som barnskötare i förskolan och har även arbetat en tid inom fritidshemsverksamheten. Därefter utbildade hon sig till förskollärare och tog examen år 2002. Hon berättar att hon inspireras av Vygotskijs teorier och syftar då främst till den närmaste utvecklingszonen. Hon menar att det stämmer väl överens med hur de arbetar i verksamheten där de lägger ribban lite högre för eleverna och låter ettorna hjälpa sexåringarna att nå sin närmaste utvecklingszon. En annan teoretiker som i hög grad präglar deras undervisning är den norske Arne Trageton. Lisbeth berättar att hans teori går ut på att elever kan skriva sig till läsning på datorn och på ett lekfullt sätt börja med den så kallade spökskriften. Hon menar vidare att det är en form av lek att skriva på datorn.

Carl har utbildat sig till grundskollärare för de tidigare åren och tog examen år 2006. Innan han kom in i skolans värld arbetade han fyra år inom förskolan. Han berättar att han där lärde sig att barn lär när de leker. Hans tidigare åsikt under utbildningen och när han hade VFU på en skola var att: "Leka då lär man sig ingenting". Han brukade tänka, när eleverna på hans VFU-skola ibland hade lek på schemat, att: "måste de verkligen leka?" Nu efter sin tid i förskolan har han märkt att barnen/eleverna nästan lär sig bättre när de leker. De teoretiker han nämner som sina inspirationskällor är dels Trageton men även Howard Gardner som talar om de åtta intelligenserna.

När vi frågade pedagogerna om vilka styrdokument som låg till grund för deras verksamhet svarade de båda med självklarhet att det var Lgr 11. Lisbeth menar att hon även tittar på det centrala innehållet för år 1-3 även om det egentligen inte är riktat till förskoleklassen. Detta på grund av att hon vill sikta framåt och förbereda eleverna inför år 1. Lpfö 98 finns inte med i bilden längre, den har de lämnat bakom sig.

## **5.2 Hur integreras lek och lärande i den praktiska verksamheten?**

### **5.2.1 Träskolan**

Dagen i förskoleklassen inleds klockan åtta med en samling då barnen sitter ner tillsammans på en öppen yta längst fram i klassrummet. I samlingen ingår upprop samt genomgång av almanackan, som de menar är en form av matematik. Sedan gör de någon arbetsuppgift i ca 30 minuter, då sitter eleverna vissa gånger vid bord och fyller i stenciler bestående av antingen matematik eller svenska. Dessa får eleverna sedan klistra in i en pärm som blir som

en arbetsbok. Ett annat sätt som de arbetar med skriftspråk på är att de har veckans bokstav som de går igenom på varierade vis, till exempel genom att massera den på varandras ryggar. De har även matematik genom att de går igenom siffrorna upp till tio på konkreta vis till exempel att de kroppsligen rör sig på en tallinje. När de är klara med detta frågar de eleverna vad de vill göra och i vilket rum de vill vara, de har förutom klassrummet tillgång till ett litet lekrum samt ett klossrum. Detta är vad pedagogerna kallar fri lek och då är de själva inte delaktiga mer än att de observerar och rycker in om någon elev vill ha hjälp att till exempel förstå spelregler.

Efter en rast är nästa moment läs- och fruktstund, då läser Eva en bok för eleverna medan de äter sin frukt. Sedan är det dags att leka igen på samma sätt som tidigare i cirka 40 minuter, därefter har de lunchrast. Pedagogerna berättar att de varje torsdag har "styrda lekar" vilket innebär att de leder någon lek. Det kan vara till exempel vara frågesport och eleverna brukar uppskatta detta enligt pedagogerna. Eva och Vivianne talar båda två om att deras arbete till stor del handlar om konflikthantering, det uppstår många konflikter i elevernas lekar. Som ett sätt att handskas med detta har de "livskunskap" då de pratar med eleverna om hur en kompis bör vara. Under lässtunden är det ofta boken *Ville Vilse* som läses och den handlar just om detta. Skoldagen avslutas 13.20 varje dag och de elever som har fritidsverksamhet övergår till det.

### 5.2.2 Grusskolan

Varje dag ser olika ut menar Lisbeth men de inleder alltid med en morgonsamling som de har ihop med ettorna. Under morgonsamlingen som startar 08.10 går de igenom dagens datum, namnsdagar, vad det blir för mat samt hur dagen ska se ut. Därefter delar de på sig eller har ännu ett pass ihop, det varierar. Överlag har de ungefär halva tiden ihop och halva tiden isär under måndag till torsdag. Både förskoleklass eleverna och ettorna slutar sin skoldag och går över till fritids 12.40 varje dag. På fredagar är förskoleklass eleverna lediga och har endast fritids, då är ettorna för sig själva. Lisbeth är verksam som fritidspedagog utöver sin tjänst i förskoleklassen. Den tiden förskoleklass eleverna och ettorna spenderar ihop tillbringar de i klassrummet som ser ut som ett skolklassrum. Då sitter de på sina platser, ettor och sexåringar blandade. De har flera datorer i klassrummet och när de skriver på dem brukar pedagogerna försöka placera ut sexåringar och ettor i par i syfte att de ska lära av varandra. Lisbeth menar att det är svårt att ha det "fritt" i klassrummet för att inredningen helt enkelt inte inbjuder till det. När klassen delar upp sig med sexåringarna för sig och ettorna för sig är det oftast sexåringarna som får lämna klassrummet och gå till fritidsrummet. Lisbeth berättar att detta beror på att fritidsrummet är bättre anpassat för sexåringarna eftersom det har större fria ytor samt leksaker.

Lisbeth känner att det är mycket innehåll som hon som pedagog ska se till att gruppen samlas kring och går igenom. Hade dagarna varit längre och de således haft mer tid så skulle hon velat ha mer fri lek. Hon tycker att det blir lite för lite som det är nu. Undervisningen när sexåringarna är själva med Lisbeth är upplagd som så att de först samlas kring ett innehåll, till exempel längd och mätning. Sedan erbjuds fri lek eftersom hon vet att eleverna inte orkar sitta så länge och brukar längta efter lek. Vissa vill dock fortsätta med genomgången lite längre ibland och då är det helt okej. Lisbeth berättar att hon använder skolmaterial som är anpassat för förskoleklassen såsom matte- och svenskböcker en stund varje dag.

Carl ger exempel på ett tillfälle då han lekt in undervisning med sina ettor, då hade de utematematik där de tränade på tiokompisarna med hjälp av en stor kortlek. De lekte även affär där de fick träna på att handla och växla pengar. Carl berättar att han tror att eleverna

bara tänkte att de lekte och inte förstod att han observerade dem och såg vilka som kunde och inte. Lisbeth berättar att hon under denna dag passade på att använda klassens datorer tillsammans med sexåringarna och tränade på att skriva sig till läsning. Hon kunde även se att ettorna återkopplade till affärsleken de lekt med Carl senare under fritidstiden.

## **5.3 Skiljer sig en renodlad förskoleklass från en integrerad F-1:a när det gäller lek och lärande?**

### **5.3.1 Träskolan**

Eva och Vivianne har själva ingen konkret erfarenhet av integrerade F-1:or men de tror att de säkert delar på sig ibland så att förskoleklass eleverna och ettorna får vara för sig. De har svårt att föreställa sig vad en F-1:a kan göra när hela gruppen är samlad. De försöker tänka hur det kunde sett ut om de hade haft ettor i deras klassrum och kommer fram till att då hade de ju behövt möblera om. De tror att elever i F-1:or leker mindre och att en anledning till detta kan vara att det behövs fria ytor för att kunna leka. Om klassrummet är möblerat med bänkar, utifrån behovet av en skolmiljö för ettorna, finns inte tillräckligt mycket fria ytor. Själva menar Eva och Vivianne att de föredrar renodlade förskoleklasser. Eva berättar att en av anledningarna till att hon ville börja arbeta på Träskolan var just för att de hade ”rena” klasser där. Pedagogerna avslutar dock med att de tror att man kan göra bra saker i en integrerad förskoleklass, men att det beror helt och hållet på pedagogerna och hur de lägger upp verksamheten.

### **5.3.2 Grusskolan**

Lisbeth är kluven till att integrera sexåringar med ettor och hon ser både positiva och negativa aspekter med detta. De positiva aspekterna är att de lär av varandra, ettorna får ett större ansvar och sexåringarna smälter in bättre i skolans värld. De negativa aspekterna är att mycket tid tas ifrån ettorna samtidigt som mycket lek faller bort för sexåringarna. Det är även svårt att veta vilken nivå undervisningen ska läggas på och vad som kan göras när hela klassen är samlad. Hon tror absolut att en integrerad F-1:a leker mindre än en renodlad förskoleklass. Hon själv menar att hon gör på olika sätt från år till år och att mängden lek varierar. Det beror på vilken grupp hon har, vissa är i behov av mer struktur än andra och blir leken lidande. Carl anser att systemet att integrera sexåringar med ettor har sina brister. Detta på grund av att det blir ”upphackat” och klassen splittras fler gånger än nödvändigt samt får byta lärare ofta. Han menar också att det är svårt att hitta på saker ihop på grund av nivåskillnaderna. Glappet mellan förskolan och förskoleklassen blir större för elever som går i en integrerad förskoleklass eftersom de presenteras för en skolmiljö med en gång istället för successivt anser Carl.

## **5.4 Analys av resultat**

### **5.4.1 Styrdokument och tidigare forskning**

Pedagogerna på Träskolan betonar starkt att ”den sociala biten” är det primära att arbeta med i förskoleklassen. De tänker att det är genom den fria leken som detta arbete sker. Enligt Pramling Samuelsson & Sheridan (2006, s 25) lär sig barn att kommunicera samt övar sig i

socialt samspel genom leken. Även Knutsdotter Olofsson (2009, s 85) tar upp att leken utvecklar barns sociala samspel och förmåga att leva, förstå, komma överens och kompromissa med andra människor. Detta som även kallas social kompetens och är det som pedagogerna på Träskolan värdesätter. Träskolans arbetsätt får även stöd i Skollagen (kap 9, 2 §, 2010:800) där det står att förskoleklassen ska arbeta för att främja social gemenskap.

Eva och Vivianne på Träskolan är överens om att kunskapsutvecklingen inte är det mest centrala i förskoleklassen. Baserat på deras uttalanden verkar de inte tycka att leken bidrar till kunskapsutveckling inom skolämnena. De poängterar att det är via de så kallade arbetsuppgifterna som de tränar bokstäver och siffror och att lärandet som sker genom leken är social träning. Som stöd för deras tankesätt menar Knutsdotter Olofsson (1999, s 20) att lek inte är detsamma som inläring av nytt material eftersom leken beskrivs som frivillig, spontan, icke målinriktad och oberoende av yttre belöning. Hon menar ändå att leken bjuder in till att upptäcka bland annat skriftspråket vilket innebär att leken kan användas i syfte att utveckla kunskaper inom skolämnena (Knutsdotter Olofsson, 2009, s 84). Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s 83) menar däremot att leken bidrar till intellektuell utveckling och därför bör ses som en dimension i *allt* lärande.

Lisbeth anser att det är mycket material som elever och pedagoger *ska* samlas kring och gå igenom, alltså att det är mycket innehåll som ska hinnas med. På Träskolan verkar pedagogerna inte prioritera samma saker som Lisbeth eftersom de inte talar om tidsbrist på samma sätt. I Lgr 11 finns det egentligen inget centralt innehåll (kursplan) som är specificerat för förskoleklassen. Det är de två första kapitlen i Lgr 11 som gäller samtliga verksamheter och alltså även förskoleklassen. Dessa kapitel tar upp skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer. Lisbeth berättar att hon även tittar på det centrala innehållet för år 1-3 (kursplanerna) vilket möjligen är det som gör att hon anser att det är mycket innehåll som ska hinnas med i verksamheten. Pedagogerna på Träskolan menar att de ännu inte har satt sig in i Lgr 11 och verkar därmed inte lika styrda av dess mål. Dock har de ett mycket värdegrundsinriktat arbetsätt vilket stämmer överens med de två första kapitlen i Lgr 11.

Utifrån intervjuvaren kan det konstateras att Träskolan har ett ganska rutinmässigt dagsschema medan Grusskolans dagar varierar bortsett från att de alltid har en morgonsamling tillsammans med ettorna. Det framgår även att eleverna på Träskolan har femtio minuter längre skoldagar än eleverna på Grusskolan. I Lindqvists studie (2002, s 27-28) berättar en förskollärare som arbetar i förskoleklass att hon anser att de är styrda av ett schema vilket också innebär att leken begränsas till vissa tider. Det framkommer även av intervjuvaren att Lisbeth använder mer skolmaterial såsom läroböcker till sina förskoleklassel elever än vad pedagogerna på Träskolan gör med sina. På Träskolan arbetar de ibland med stenciler för att träna matematik och skriftspråk. Detta verkar dock inte ske i lika stor utsträckning som på Grusskolan.

Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s 204) menar att förskoleklassen som deltog i deras studie är en så kallad skolinfluerad verksamhet. Det betyder att lärandet inom skolämnena utgör grunden även om leken kan vara ett viktigt inslag i verksamheten. Vidare skriver Johansson och Pramling Samuelsson att pedagogerna i deras studie försöker göra lärandet lekfullt, men att det bara av ordet "förskoleklass" medföljer en viss förväntan om struktur och ett innehåll anknutet till skolans värld. På träskolan säger pedagogerna att de vill fungera som en bro mellan förskolan och förskoleklassen. Utifrån hur Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s 204) beskriver en skolinfluerad verksamhet samt hur

Träskolans och Grusskolans verksamheter framställs i intervjuerna, kan det påstås att Grusskolans förskoleklass är skolinfluerad medan Träskolans förskoleklass inte är det.

Lisbeth på Grusskolan berättar att hon önskar att dagarna var lite längre eftersom hon på så vis skulle hinna låta sina elever ha mer fri lek. När hon fick frågan om hur hon såg på samlingarna beskrev hon dem som en form av lekfullt lärande. Lisbeth menar att den fria leken och samlingen är två olika sorters lek. Samma tanke har även förskolläraren i Lindqvists studie (2002, s 27-28) alltså att det finns två typer av lek och att den ena syftar till inläring medan den andra är frivillig. Lillemyr (2002, s 64) skriver att lek och lärande, trots att han anser att det är skilda fenomen, kan ske samtidigt. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s 83) hävdar däremot att lek knappast kan skiljas från lärande och att leken därmed borde vara central även i en målstyrd praktik.

Pedagogerna på Träskolan säger att de ser den fria leken som en form av undervisning och att de därmed har undervisning under hela dagen. Lillemyr (2002) menar att leken är svårdefinierad och i enlighet med hans påstående är det en tolkningsfråga huruvida fri lek kan ses som undervisning eller ej. Carl på Grusskolans definition av lek är att hela kroppen ska användas. Därför menar han att det är lättare att leka in matematik än svenska och ett exempel på en matematisk lek är affärsleken, enligt Carl. Knutsdotter Olofsson (2009, s 84) anger dock affärslek som ett exempel på en lek som inbjuder till upptäckt av skriftspråket som Carl ansåg var ett svårt ämne att leka in. På Träskolan har de ibland matematik genom att eleverna kroppsligen rör sig på en tallinje. Enligt Carls definition skulle detta kunna ses som lek, men pedagogerna på Träskolan verkar inte göra det eftersom de talar om att det är en arbetsuppgift.

Eva och Vivianne på Träskolan berättar att de har ”styrda lekar” på torsdagar. De förklarar att det kan innebära att de leker till exempel frågesport och att det då är styrt av dem som pedagoger. Denna typ av lek är främst det denna studies syfte är att studera förekomsten av. Därmed kan det påstås att Träskolan, trots att de har mycket lek på schemat, endast har organiserad lek i ett lärandesyfte en gång i veckan. Återigen beror det på hur lek och lärande definieras. Pedagogerna på Träskolan menar som tidigare nämnts att de bedriver undervisning även när eleverna har fri lek, men *lärandeobjektet* är då social kompetens. I den fria leken håller sig Eva och Vivianne i bakgrunden. Även Johansson och Pramling Samuelsson såg i sin studie att förskoleklassens lärare ansåg att de skulle ta rollen som observatörer av elevernas lek och endast vid behov ställa frågor (2007, s 159). Knutsdotter Olofsson (2003, s 77) anser att det är viktigt att pedagogerna är närvarande i barns lek, allra helst när det gäller rolleken. Vidare förklarar hon att det är för att de ska kunna utmana eleverna i till exempel kommunicerandet i och kring leken i syfte att utveckla deras ordförråd. Vid intervjun av pedagogerna på Grusskolan pratar Carl om att han anser att pedagoger måste utmana eleverna i deras lek för att de ska utvecklas. Annars gör eleverna det så lätt som möjligt för sig i leken menar han.

I Intervjun berättar Carl att när han hade utomhuspedagogik i matematik med sina elever och lekte lekar tror han inte att de förstod att han såg vad de kunde och inte kunde. Eleverna tänkte nog att de bara lekte, menar han. Lillemyr (2002, s 64) menar att det som är mest avgörande för att lek och lärande ska komma till stånd är barnens egen inställning till detta samt att de känner en tillit och trygghet inför sitt eget lärande. Carls uppfattning om lek och lärande har förändrats med åren. Han menar att hans tid i förskolan har inspirerat honom vilket kan bero på att förskolans läroplan (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet, 2010) i stor grad är lekcentrerad.



På Grusskolan berättar både Lisbeth och Carl att deras uppfattning är att eleverna när de leker förankrar saker som de lärt sig vid andra tillfällen. Som exempel tas upp att när Carl lekt affär i ett lärandesyfte med sina elever såg Lisbeth att eleverna sedan lekte affär själva under fritidstiden. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan bearbetar barn i leken intryck och erfarenheter som det dagligen får (2006, s 25). Då barnen leker saker som de varit med om eller hört förankras de i deras minne genom att de knyts till ord, kroppsövelser, material och det sociala sammanhanget menar Knutsdotter Olofsson (2009 s 82-83).

Pedagogerna på båda skolorna menar att miljön och möbleringen är avgörande för hur verksamheten utformas samt hur stora möjligheter som finns för lek. Träskolan har fler rum än Grusskolan att tillgå och mer öppna ytor. De har förutom sitt hemklassrum, som är sparsamt möblerat, även ett lektrum samt ett klossrum. Trots detta berättar Eva och Vivianne att de skulle vilja ha mer öppna ytor än de har. De lokaler som förskoleklassen på Grusskolan har att tillgå är ett klassrum som kan kallas skolinfluerat samt ett fritidsrum som erbjuder fria ytor samt leksaker.

Både på Träskolan och på Grusskolan är pedagogerna kluvna till integrering av ettor och sexåringar, men på Grusskolan ser ändå Lisbeth vissa positiva aspekter. Samtliga pedagoger tror att man leker mindre i integrerad F-1:a och att det till viss del beror på hur miljön är utformad i de olika verksamheterna. Dock kan de enskilda pedagogerna spela stor roll för hur verksamheten till slut blir menar Eva och Vivianne. Det stämmer överens med vad Karlsson m.fl. (2006, s 168) belyser, nämligen att variation av förskoleklassers verksamhet till stor del beror på de enskilda lärarnas erfarenheter och historia.

Lisbeth på Grusskolan menar att vissa barngrupper behöver mer struktur än andra och att det då blir mindre tid för lek. Detta är en problematik som poängteras i denna studies problemformulering genom att olika omständigheter *kan* resultera i att struktur prioriteras och att organiserad lek faller bort. Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s 153) tar upp att förskoleklassen som de observerat i sin studie och kallar för skolinfluerad verksamhet förefaller vara mycket strukturerad och till stor del bygger på att samla eleverna kring i förväg planerat innehåll. Därmed kan paralleller dras mellan förskoleklassen i deras studie och Grusskolans förskoleklass.

#### **5.4.2 Sociokulturellt perspektiv**

Vid båda intervjutillfällena ställde vi frågan om pedagogerna inspirerats av någon forskningsteori. På Grusskolan berättar Lisbeth att hon har inspirerats av *Vygotskij* och att hon även känner att deras arbetsätt i den integrerade förskoleklassen stämmer väl överens med hans teori. Hon syftar då till teorin om att lärande sker genom att eleven via stöd från någon mer kunnig kan nå sin *närmaste utvecklingszon*. Hon menar vidare att när hon och Carl medvetet placerar eleverna i mindre konstellationer med ettor och sexåringar blandade så är det i syfte att de äldre eleverna ska stötta de yngre i sitt lärande. Samtidigt lär sig ettorna att ta ansvar och genom att de får dela med sig av sina kunskaper till sexåringarna så befästs de även i dem själva, enligt ett sociokulturellt synsätt. Claesson (2007, s 32) skriver om lärande ur ett sociokulturellt perspektiv och menar därmed, likt Lisbeth beskriver, att lärande sker genom att någon mer kunnig stöttar den lärande att nå sin närmaste utvecklingszon. I olika sammanhang är kunskaperna distribuerade mellan individerna i gruppen och därmed varierar vem som stöttar och vem som lär (Dysthe, 2003, s 44-45).

Ytterligare paralleller mellan Grusskolans arbetssätt och det sociokulturella perspektivet kan dras genom att de använder datorn i stor utsträckning som ett medierande redskap för lärande. Dysthe (2003, s 45-46) skriver att redskap i sociokulturell mening innebär intellektuella och praktiska resurser som nyttjas för att förstå omvärlden och för att handla. En dator är ett fysiskt redskap och lärandet sker via kommunikationen mellan redskapet och den lärande (Dysthe, 2003, s 46).

På Träskolan svarar pedagogerna att de inte känner sig inspirerade av någon särskild teori. De lägger stor vikt vid att barnen ska lära sig att fungera socialt med varandra vilket *kan* ses som förenligt med ett sociokulturellt synsätt. Detta eftersom lärande enligt Dysthe (2003, s 43-44) i grunden är socialt och handlar om interaktion mellan människor. När förskoleklassen på Träskolan har fri lek är pedagogerna inte deltagande i leken utan går runt och observerar samt finns till hands om eleverna behöver stöttning. Detta kan tolkas som att pedagogerna vill att eleverna ska stötta och hjälpa varandra i första hand och att de själva ska finnas i bakgrunden om samspelet mellan eleverna inte skulle fungera.

Enligt Dysthe (2003, s 46) är *språket* det främsta medierande redskapet människan har att tillgå. Genom leken sker en språklig kommunikation mellan eleverna och således finns även möjlighet för lärande ur ett sociokulturellt synsätt. Även i andra sammanhang är språket centralt i Träskolans verksamhet. Pedagogerna berättar att de ofta samtalar med eleverna om livskunskap och då tar upp hur människor bör behandla varandra. Deras syfte med detta verkar, enligt deras uttalanden, vara att eleverna ska tillägna sig social kompetens. Dysthe (2003, s 48) skriver att språket har stor läropotential enligt det sociokulturella perspektivet och är i sig ett viktigt redskap vid inlärningssituationer.

Dysthe (2003, s 46) menar att "Lärande pågår överallt och alltid [...]" och kopplar det till lärande som deltagande i en praxisgemenskap. Pedagogerna i förskoleklassen på Träskolan hävdar att de bedriver undervisning hela dagarna, även när eleverna har fri lek. Att eleverna lär hela dagen kan styrkas genom Dysthes påstående att lärande ständigt pågår. Dock är det oklart om det kan påstås att pedagogerna undervisar dem i den fria leken, eller om eleverna faktiskt lär i gemenskapen med varandra.

### 5.4.3 Utvecklingspedagogik

Utvecklingspedagogiken är *inte* förenlig med den traditionella skolundervisningen där läraren är ute efter rätta svar. Snarare handlar ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt om att läraren tar reda på svaren tillsammans med eleverna och välkomnar samt synliggör deras olika sätt att tänka kring olika fenomen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s 57-58). Träskolans verksamhet, där pedagogerna vill att förskoleklassen ska vara en bro mellan förskolan och skolan, kan därför sägas vara mer överensstämmande med utvecklingspedagogikens filosofi än Grusskolans verksamhet som är mer skolinfluerad. När Eva och Vivianne frågar eleverna i Träskolans förskoleklass vad de vill göra och således visar en tilltro till deras förmåga att själva bestämma handlar de utifrån ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s 57) menar att barns/elevens egna tankar ska präglade och användas som ett innehåll i undervisningen. Vid livskunskapsamtalen som pedagogerna har med sina elever på Träskolan kan det antas att de lyfter elevernas olika tankar om hur en kompis bör vara och därmed också tillämpar utvecklingspedagogiken.

När eleverna leker med varandra ställs de också inför varandras tankar och utmanas genom att de måste relatera sitt eget tankesätt till kamraternas (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s 57). Detta kan relateras till både Träskolan och Grusskolan eftersom den fria leken figurerar i båda verksamheterna, om än i olika omfattning. På Grusskolan arbetar de mycket med att utveckla elevernas skriftspråkliga kommunikation på ett lekfullt sätt med datorn som verktyg. Här kan en parallell dras till det utvecklingspedagogiska förhållningssättet eftersom en princip inom utvecklingspedagogiken är just att ge barn/elever möjligheter att uttrycka sig, dels verbalt men även på andra sätt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s 58).

#### **5.4.4 Teorin om livsvärlden**

På Grusskolan delger Carl att hans definition av lek är att hela kroppen ska vara aktiv. Det stämmer överens med Johansson och Pramling Samuelssons (2007, s 17-18) beskrivning av lek som ett kroppsligt fenomen. Författarna menar också att leken, ur ett livsvärldsperspektiv, inte bara är något barnen gör utan den gör också något med barnen. Både Carl och Lisbeth menar att leken bidrar till att eleverna förankrar det de lärt i andra sammanhang vilket kan tolkas som att leken alltså gör något med eleverna. Även på Träskolan menar pedagogerna att leken gör något med deras förskoleklass elever, den bidrar till att de utvecklas socialt.

Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s 19) menar att barn i leken delar livsvärldar med varandra och möter varandras perspektiv. Således kan de också lära av varandra anser författarna. På Träskolan har eleverna under stor del av dagen fri lek där de ges möjlighet att skapa lekvärldar att samspela med varandra i. I dessa lekvärldar kan det, med stöd i teorin om livsvärlden, också ske ett lärande. Författarna menar dock att det krävs mer från pedagogerna för att lek och lärande ska integreras, de måste vara delaktiga i barnens/elevernas lekvärldar och utmana dem i det som de i leken tar för givet (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s 18-19).

Eftersom livsvärlden enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s 17) består av alla våra erfarenheter samlade är det av vikt att pedagoger tar hänsyn till att allt som sker i elevernas vardag, inklusive leken, har inverkan på hur de fungerar och lär i förskoleklassen. Varken pedagogerna på Grusskolan eller på Träskolan tog upp teorin om livsvärlden när vi frågade dem om de blivit inspirerade av någon forskningsteori. Dock kan det ändå utläsas från intervju svaren att samtliga pedagoger är måna om att se hela eleven och ge dem goda förutsättningar för att lära, även om de verkar ha olika lärandeobjekt i de olika verksamheterna.

Ur ett livsvärldsperspektiv förstår människor varandra kroppsligen (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s 17). Detta kan härledas till konsten att läsa kroppsspråk som är en viktig aspekt när det handlar om att tillägna sig social kompetens. Träskolans pedagoger belyser hur de arbetar för att eleverna ska fungera som en social grupp och förstå varandra när konflikter uppstår.

## 6. Diskussion och slutsatser

I detta avsnitt kommer vi att diskutera det som framkommit i *analysen*. Vi lyfter våra egna tolkningar och reflektioner, problematiserar resultatet och drar slutsatser. Studiens syfte och huvudfrågeställningar ska i och med detta besvaras. Under *Sammanfattande slutsatser* tydliggör vi det vi kommit fram till ytterligare genom att i punktform sammanställa svaren på frågeställningarna. Därefter följer *Pedagogiska implikationer* där vi diskuterar uppsatsens relevans för utbildningsvetenskap. Avslutningsvis lyfter vi fram *Förslag till vidare forskning* där vi också diskuterar huruvida vi hade kunnat göra vår studie bättre.

### 6.1 Diskussion av resultat

Vi har under arbetet med denna studie reflekterat över hur det kommer sig att leken anses vara så viktig i förskolan men tappar sitt värde när barnen blir elever i förskoleklassen. I förskolans läroplan lyfts lekens betydelse för barns lärande och utveckling tydligt fram men i de styrdokument som är gällande för förskoleklassen saknas stark motivering för att använda lek i undervisningen. Vår tolkning är att förskoleklassen hamnar någonstans mitt emellan Lpfö 98 och Lgr 11 eftersom det heller inte är helt tydligt vad i Lgr 11 som gäller specifikt för förskoleklassen. Det finns ingen kursplan för förskoleklassen och det kanske är en orsak till att förskoleklassverksamheter ser så olika ut på olika skolor, menar vi. Vi har även sett prov på att pedagoger ännu inte satt sig in i Lgr 11 då det är ett nytt dokument som trädde i kraft i juni 2011. Vi syftar främst till pedagogerna på Träskolan eftersom pedagogerna på Grusskolan arbetar aktivt med Lgr 11. Vi har dock reflekterat över att F-1:an på Grusskolan kanske har starkare koppling till Lgr 11 på grund av att Lisbeth inspireras av Carl som är grundskollärare och därmed måste följa det centrala innehållet i styrdokumentet för sina ettor. På Träskolan verkar pedagogerna inte vara medvetna om att deras verksamhet faktiskt bygger på de två första kapitlen i Lgr 11 som handlar om värdegrund och övergripande mål. Vi anser att den gör det eftersom de arbetar med hur människor bör agera mot varandra men det är ingen koppling som de själva uttalat.

Vidare menar vi att pedagogerna på Träskolan skiljer på lek och det *ämnesinriktade* lärandet (till exempel matematik, skriftspråk, naturkunskap och teknik). De säger att lek och lärande med självklarhet hör ihop men då syftar de på en viss sorts lärande, nämligen utvecklandet av social kompetens. De anser att eleverna möter det ämnesinriktade lärandet i högre grad i ettan och att det är tidigt nog. Vi anser dock att ämnesinriktat lärande genom lek förekommer redan i förskolan och därmed absolut borde ha en plats i förskoleklassen. Vi håller med pedagogerna på Träskolan om att det är en förutsättning att eleverna kan fungera socialt med varandra för att de ska trivas i skolan och därmed ta till sig kunskap. Men å andra sidan behöver inte det ena utesluta det andra. Det borde gå att utveckla social kompetens genom lek *samtidigt* som eleverna också lär sig andra saker. Lekens möjligheter är enligt vår uppfattning stora och om pedagogen också har den inställningen borde han/hon kunna synliggöra detta för eleverna. Detta kräver dock att pedagogen är närvarande, uppmärksam och tillgänglig när eleverna leker.

På Träskolan har pedagogerna många goda tankar och stor välvilja. De har ett fint förhållningssätt till eleverna och de arbetar för att skapa en god gemenskap i gruppen. Det

saknas dock referenser till en del av dessa goda tankar, de kopplar inte sin undervisning till någon aktuell forskning eller styrdokument. De verkar planera sin verksamhet mer på rutin efter vad som fungerat eller inte fungerat med tidigare elevgrupper. Kanske hade det varit fördelaktigt för verksamheten om pedagogerna tagit del av forskning kring lekens betydelse för lärandet.

I den integrerade F-1:an på Grusskolan drar vi slutsatsen att det ämnesinriktade lärandet tar stor plats. Pedagogerna, i synnerhet Lisbeth, känner att det är mycket pedagogiskt innehåll som skall ingå i verksamheten och styrs utav detta när hon planerar sin undervisning. Om mer tid hade funnits med längre dagar hade de lekt mer men nu prioriteras annat. Leken ses ändå som viktig, båda pedagogerna i klassen menar att man kan ”leka in” lärande och leka i undervisningen. Dock anser vi att det förhållningssättet inte lyser igenom fullt ut i praktiken. Å ena sidan vill Lisbeth ha mer tid för lek, alltså fri lek, och å andra sidan hävdar hon att deras samlingar är lekfulla. Vår reflektion är att om de delvis har fri lek och delvis lekfulla samlingar borde väl det betyda att de leker i princip konstant. Frågan är om detta stämmer? Om samlingarna är så lekfulla som Lisbeth menar borde hon då känna att det är för lite lek i verksamheten? Antingen är Lisbeth kluven i sin definition av vad lek är och är inte medveten om hur mycket de faktiskt leker eller så är det helt enkelt brist på lek i undervisningen.

På Grusskolan är pedagogerna uppdaterade när det gäller forskningsteorier. De grundar sin undervisning dels på Vygotskijs sociokulturella teori och dels på Arne Tragetons teori om att skriva sig till läsning med datorn som verktyg. I och med detta tolkar vi det som att pedagogerna har ett medvetet förhållningssätt till sin verksamhet och inte agerar enbart på rutin. Dock kan vi vara kritiska till om deras arbetssätt lämpar sig lika bra för sexåringarna som det gör för ettorna. När Lisbeth talar om Vygotskij nämner hon inte fantasi och kreativitet utan endast det sociokulturella perspektivet på lärande och den närmaste utvecklingszonen. Eftersom pedagogerna inte är främmande för att ta del av forskning borde de kanske söka efter mer forskning kring lekens betydelse för lärandet också. Vi tänker oss att deras verksamhet skulle kunna gynnas av att pedagogerna tar del av vad forskare som till exempel Lindqvist, Knutsdotter Olofsson, Pramling Samuelsson eller Lillemyr skriver om lek och lärande.

En metafor som har förekommit tidigare i denna uppsats är att förskoleklassen ska fungera som en ”bro mellan förskolan och skolan” där eleverna successivt introduceras i skolans värld. Det är en mycket bra metafor menar vi men vi ställer oss också kritiska till hur väl den stämmer överens med förskoleklassverksamheter runt om i landet. Om vi ser till de två verksamheterna som figurerat i vår undersökning råder stora skillnader dem emellan. En tolkning vi gjort är att de på Grusskolan ”hoppat över bron” medan de på Träskolan ”knappt börjat ta sig över”. Eleverna på Grusskolan kommer att kunna bokstäverna och att räkna när de kommer upp i ettan, men inte eleverna på Träskolan i samma utsträckning tror vi. Frågan är vilken av verksamheterna som har det bästa arbetssättet, sett ur elevernas perspektiv? Förskoleklassen är ingen obligatorisk verksamhet men de allra flesta sexåringarna i landet går i förskoleklass. Därför måste förskoleklassverksamheterna hålla en god kvalitet och enligt skollagen är syftet att förskoleklassen ska förbereda eleverna för fortsatt skolgång.

Något som framkommit i denna studies resultatredovisning är att pedagogerna på Grusskolan har nyare utbildningar än pedagogerna på Träskolan samt att Träskolans pedagoger anser att de teoretiska kunskaperna från utbildningen har ”fallit bort”. Detta menar de eftersom den verklighet som råder i den praktiska verksamheten skiljer sig från det teoretiska som utbildningen ger. Dock anser vi att det är viktigt att finna en balans mellan teori och praktik

och att kontinuerligt uppdatera sina teoretiska kunskaper genom att ta del av ny forskning även som verksam pedagog.

Som nämnts tidigare önskar Lisbeth att hon hade mer tid med sina elever och alltså längre skoldagar. Detta för att hon skulle hinna få in mer fri lek på schemat. På Träskolan har eleverna i förskoleklassen 50 minuter längre skoldagar än eleverna i F-1:an på Grusskolan. På Träskolan har de även mer fri lek på schemat och kanske finns det ett samband mellan längre dagar och mer fri lek. Det kan också vara så att de helt enkelt prioriterar olika saker på de olika skolorna eftersom Träskolans verksamhet inte innehåller allt som Grusskolans verksamhet gör.

En av denna studies tre huvudfrågeställningar rör eventuella skillnader mellan renodlade förskoleklasser och F-1:or gällande lek och lärande. Vi kan konstatera att den F-1:a vi har undersökt har mindre lek på schemat än den renodlade förskoleklassen i vår studie. Dock integrerar pedagogerna på Grusskolan lek och lärande på ett mer medvetet sätt i sina samlingar än vad pedagogerna på Träskolan gör. På Träskolan sker leken främst genom att eleverna fritt väljer vad, hur och var de vill leka utan delaktighet från pedagogernas sida mer än att de godkänner elevernas val och finns där om det uppstår konflikter. Vi fick ett bredare perspektiv på frågan genom att vi tog reda på pedagogernas uppfattningar om att integrera sexåringar med ettor och hur det inverkar på förutsättningarna för lek i verksamheten. Från båda skolor fick vi höra att de tror att integrerade F-1:or i allmänhet leker mindre än renodlade förskoleklasser. På Grusskolan kunde Lisbeth dock se en del fördelar med F-1:or men ingen utav dessa rörde lek.

Ett argument som togs upp av samtliga pedagoger vid intervjuerna är att miljön har stor betydelse för hur goda förutsättningar det blir för lek. En miljö med stora öppna ytor är det bästa enligt pedagogerna. Men om miljön inte är utformad på detta sätt är det verkligen ett godtyckligt skäl för att inte leka? Vi har reflekterat över varför pedagogerna inte utnyttjar utomhusmiljön mer för lek. Carl menar på att hela kroppen ska vara involverad för att en aktivitet ska räknas som lek, men det ställer vi oss kritiska till. Med fantasi och kreativitet tror vi att det går att komma långt och att det inte ens behöver finnas rekvisita. Vi skrev inledningsvis att vi trodde att stora klasser var en faktor som kunde bidra till att den organiserade leken faller bort i verksamheten men detta nämndes inte av någon utav pedagogerna vi intervjuat. I båda verksamheterna har de 20 elever vilket kanske ses som ett "lagom" antal.

Vi har valt att *avgränsa* denna studie genom att inte fokusera på den fria leken men det visade sig att det var den som pedagogerna ständigt återkom till. Varför talar pedagogerna nästan bara om den fria leken som värdefull och inte den organiserade leken? En tänkbar anledning är att vi faktiskt inte ställt någon intervjufråga där vi ordagrant frågat om organiserad lek. Det vi frågade vid intervjuerna var hur de ser på förhållandet mellan lek och lärande, hur de integrerar lek och lärande i praktiken samt hur de ser på att leka fram kunskap inom olika ämnesområden. Om vi formulerat frågorna på ett annat sätt där det tydligt framgick att det var organiserad lek vi ville undersöka förekomsten av hade resultatet möjligen blivit annorlunda. När vi formulerade vår intervjuguide försökte vi ställa frågor som skulle leda fram till svar kring organiserad lek. Det är först nu i efterhand som vi tänkt att vi kanske borde resonerat annorlunda och ställt tydligare frågor. Vi har behövt tolka de svar vi fick och har försökt analysera vad som kan ses som organiserad lek och inte. Lindqvist (1996) menar att synen på lek har varit ambivalent inom förskolan och vi tänker att den säkert har varit det inom skolans värld också. Lindqvist skriver vidare att den fria leken romantiserats och existerat vid sidan

om ett mer funktionellt synsätt på lek. Det funktionella synsättet på lek kopplar vi till den organiserade leken.

Vår analys har visat att lärande mycket väl sker i den fria leken, om pedagogerna var mer involverade i den kanske den skulle kunna bli mer än bara ”fri”? Vad vi menar är att den fria leken behöver ett lärandeobjekt, pedagogen behöver vara delaktig och synliggöra det lärande som faktiskt sker. Det är pedagogens ansvar att ha mål för verksamheten men hur de målen ska uppfyllas är flexibelt och kan ske på varierande vis. Vi tror att leken kan vara ett medel för att lära i princip vad som helst och ett kraftfullt verktyg för att engagera eleverna och skapa förutsättningar för ett lustfyllt lärande. Det är viktigt att både pedagoger och elever får tid att reflektera över lekens betydelse för lärandet och vilka samband som finns mellan lek och lärande, anser vi. Slutligen menar vi att leken respektive lärandet inte behöver skiljas från övrigt innehåll eller ske istället för något annat, det går att integrera de båda på ett naturligt sätt i den dagliga praktiken.

## 6.2 Sammanfattande slutsatser

*Hur är synen på förhållandet mellan lek och lärande hos pedagoger i förskoleklass?*

- Den fria leken är en form av undervisning – Träskolan.
- I förskoleklassen kommer det ämnesinriktade lärandet i andra hand och leken prioriteras – Träskolan.
- Olika förskolläroverutbildningar påverkar inte synen på lek och lärande – Träskolan.
- Det finns olika sorters lek, antingen det som pedagogen styr i form av samlingar eller det som barnen själv initierar (fri lek) – Grusskolan.
- Samlingar är en form av lekfullt lärande – Grusskolan.
- Det går att ”leka in” undervisning och eleverna återkopplar också ofta till det de lärt sig när de leker fritt – Grusskolan.
- Leken handlar om att förankra lärandet – Grusskolan.
- För att något ska vara lek ska hela kroppen vara involverad – Grusskolan.
- Det är en form av lek att skriva på datorn – Grusskolan.
- Eleverna lär sig nästan bättre när de leker – Grusskolan.

*Hur integreras lek och lärande i den praktiska verksamheten?*

Genom...

- Att träna på bokstäver på varierade och konkreta vis till exempel att massera dem på varandras ryggar – Träskolan.
- Att träna på siffror genom att kroppsligen röra sig på en tallinje – Träskolan.
- Att ha styrda lekar en gång i veckan till exempel frågesport – Träskolan.
- Att lära social kompetens genom att läsa en saga – Träskolan.
- Att skriva sig till läsning på datorn – Grusskolan.
- Att ha lekfulla samlingar kring ett innehåll som till exempel längd och mätning – Grusskolan.
- Att ha utematematik – Grusskolan.
- Att leka affär – Grusskolan.

*Skiljer sig en renodlad förskoleklass från en integrerad F-1:a när det gäller lek och lärande?*

- Det är svårt att föreställa sig vad en F1:a kan göra när hela gruppen är samlade – Träskolan.

- Elever i F1:or leker mindre än elever i renodlade förskoleklasser och en anledning kan vara att de saknar fria ytor i klassrumsmiljön – Träskolan.
- Bra saker kan göras i en integrerad förskoleklass, men det beror helt på hur pedagogerna lägger upp undervisningen – Träskolan.
- En negativ aspekt med integrering av sexåringar och ettor är att mycket tid tas ifrån ettorna samtidigt som mycket lek faller bort för sexåringarna – Grusskolan.
- Det är svårt att veta vilken nivå undervisningen ska läggas på i en F-1:a när hela gruppen är samlade – Grusskolan.
- En integrerad F-1:a leker absolut mindre än en renodlad förskoleklass – Grusskolan.
- Mängden lek i undervisningen varierar beroende på hur elevgruppen ser ut – Grusskolan.
- Glappet mellan förskolan och förskoleklassen blir större för elever som går i en integrerad förskoleklass eftersom de presenteras för en skolmiljö direkt istället för successivt – Grusskolan.

### **6.3 Pedagogiska implikationer**

Genom denna studie har vi sett att pedagogers förhållningssätt till intergering av lek och lärande har betydelse för hur deras förskoleklassverksamheter ser ut. Att leken är viktig för elevers lärande och utveckling har det inte funnits tvivel om hos de pedagoger vi intervjuat. Dock har vi uppmärksammat olika definitioner av både lek och lärande vilket resulterat i att verksamheterna skiljt sig åt. Vi har dragit slutsatsen att båda verksamheterna skulle gynnas av att pedagogerna tog del av forskning kring lekens betydelse för lärandet samt att de även skulle kunna lära av varandra för att finna en balans i förhållandet mellan lek och lärande. Genom att läsa vår uppsats skulle de kunna få syn på sina verksamheter och få ett nytt perspektiv på sitt arbetssätt.

I vår studie anser vi att vi har synliggjort lekens betydelse för lärandet i förskoleklassen och därmed har studien relevans för utbildningsvetenskap. Både lärarstudenter och verksamma pedagoger kan ha nytta av att ta del av vår studie genom att läsa denna uppsats. Det vi anser att en läsare kan tillägna sig av att läsa vår uppsats är dels att få tips om forskning kring ämnet och dels en presentation av ledande lekforskare. Läsaren kan även få perspektiv på hur lek och lärande integreras i praktiken både i renodlad förskoleklass och också F-1:a. Om någon är intresserad av att utföra en liknande studie kan vår uppsats vara till hjälp eftersom vi detaljerat beskriver hur vi gått tillväga. Främst anser vi att en läsare av vår uppsats får syn på hur viktig leken är för barns och elevers utveckling och lärande. Vi har lyft fram vikten av att leka i undervisningen i förskoleklassen och det faktum att leken borde figurera mer i undervisningen i alla åldrar. Skolans pedagogik och styrdokument borde influeras mer av förskolans, menar vi.

### **6.4 Förslag till vidare forskning**

Trots att lekens betydelse för lärandet är ett i hög grad beforskat ämne tror vi att det finns mer att upptäcka. Med utgångspunkt i vår studie menar vi att ett sätt att få en djupare bild av ämnet skulle kunna vara att också intervjua elever kring deras syn på lek respektive lärande. Det hade varit intressant att veta vilka kopplingar elever gör mellan lek och lärande samt om de tycker att de lär sig bättre eller sämre genom att leka i undervisningen. Genom att vidga



undersökningsgruppen till att bestå av ett större antal pedagoger från olika skolor i olika delar av Sverige hade resultatet kunnat bli mer generaliserbart. En intressant vinkling hade kunnat vara att också studera hur lek och lärande integreras i verksamheter utanför Sveriges gränser, exempelvis att göra en jämförelse av länderna i Norden.

Ett sätt att göra en djupare studie inom ämnet är att föra in fler forskningsmetoder, till exempel att kombinera intervjuer med observationer. Om vi haft en bredare tidsram för vår studie hade vi velat vidga vår undersökningsgrupp samt prova på andra forskningsmetoder för att på så vis öka möjligheterna för generalisering av resultatet. Vi anser ändå att det vi åstadkommit är av relevans inom utbildningsvetenskap samt att vi har tillfört något nytt genom att vi försökt uppmärksamma skillnader mellan renodlade förskoleklasser och integrerade F-1:or.

## 7. Referenslista

- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken: Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). "Att lära är nästan som att leka": *Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H. & Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1999). *Lek för livet*. Stockholm: HLS förlag.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2009). Vad lär barn när de leker? I M. Jensen & Å. Harvard (Red.), *Leka för att lära: Utveckling, kognition och kultur* (s.75–92). Lund: Studentlitteratur.
- Lillemyr, O F. (2002). *Lek – upplevelse – lärande: i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund: Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2000). *Förskoleklass – 6-åringarnas skolform? – Integration förskoleklass - grundskola - fritidshem*. (Regeringsuppdrag, nr 2). Stockholm: Skolverket.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2011). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (2010). *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (2010). *Skollagen (2010:800)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Wilke, C. (2011). *Ville Vilse*. Täby: Lilla e.

### **Internetkällor**

Förskole- och grundskoleenheten. *Förskoleklassen – Hur ser verksamheten ut?* Hämtat 16 november 2011, från [http://www.skolverket.se/forskola\\_och\\_skola/forskoleklass/hur-ser-verksamheten-ut-1.4218](http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/forskoleklass/hur-ser-verksamheten-ut-1.4218) (senast uppdaterat 20 september 2011)

## Intervjuguide

### *Tematiska frågor*

- Hur ser en vanlig dag ut i er verksamhet?

### *Uppföljningsfrågor*

- Hur är undervisningen upplagd?
- Vilka styrdokument utgår ni ifrån när ni planerar er verksamhet?

### *Tematiska frågor*

- Berätta om er utbildning...

### *Uppföljningsfrågor*

- Vilka forskningsteorier inspireras ni av?
- Är det några pedagoger som har inspirerat er?

### *Tematiska frågor*

- Hur ser ni på förhållandet mellan lek och lärande?

### *Uppföljningsfrågor*

- När leker eleverna i förskoleklassen?
- Hur integreras lek och lärande i den praktiska verksamheten?
- Hur tänker ni kring att leka fram kunskap inom olika ämnesområden?

### *Tematiska frågor*

- Vilka eventuella skillnader mellan en renodlad förskoleklass och en integrerad F-1:a tror ni kan finnas gällande lekens roll i verksamheten?

### *Uppföljningsfrågor*

- Vad anser ni om att integrera förskoleklasselever med elever i år 1?