



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

# Förskollärare i förskoleklass

En studie om förskollärares tolkning av sitt uppdrag med fokus på formuleringen "i tillämpliga delar"

**Lisbeth Skarhall**

---

Mastersuppsats

Program och/eller kurs: Mastersprogram i utbildningsvetenskap med inriktning mot barn och ungdom: De tidiga barnårens pedagogik och didaktik

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år:

Handledare: Pia Williams

Examinator: Johannes Lunneblad

Rapport nr: VT18-2920-001-PDA523

## Abstract

Mastersuppsats hp 15  
Program och/eller kurs: Mastersprogram i utbildningsvetenskap med inriktning mot barn och ungdom: De tidiga barnårens pedagogik och didaktik  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år:  
Handledare: Pia Williams  
Examinator: Johannes Lunneblad  
Rapport nr: VT18-2920-001-PDA523  
Nyckelord: Förskoleklass, förskollärare, kunskap, lärande, Lgr 11, tillämplighet

---

Studien syftar till att problematisera formuleringen i tillämpliga delar utifrån Läroplanen Lgr 11 och ta reda på hur förskollärare i förskoleklass tolkar formuleringen. Uppsatsen utgår från en sociokulturell forskningsansats och relaterar till hur olika forskare har förhållit sig i sin kunskaps- och människosyn och hur de sett på lärande där paradigmskiften löst av varandra. Genom en kvalitativ empirisk intervjustudie har jag tagit del av förskollärare i förskoleklass syn på barns lärande och antar ett sociokulturellt perspektiv i analysen när informanternas utsagor tolkas och kategoriseras.

Resultaten visar att formuleringen i tillämpliga delar i förskoleklass utifrån Läroplanen Lgr 11 var inget förskollärarna reflekterat över eller förhöll sig aktivt till. Det fanns inga konkretiserade mål för barnen utifrån Lgr 11. I förskollärarnas utsagor fann jag inte några formulerade strategier för vilka kunskaper barnen förväntades utveckla/tillägna sig. Förskollärarna relaterade mer till att det var viktigt att barn i förskoleklass utvecklade sociala kompetenser. I de fall där förskollärarna relaterade till lärande aktiviteter var dessa förknippade med två av grundskolans kärnämnen: svenska och matematik, dock utan utvärderingsbara mål, varken för barnens lärande eller för förskollärarnas undervisning.

## Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Syfte och frågeställning</b> .....	<b>4</b>
Forskningsfrågor.....	4
<b>Bakgrund</b> .....	<b>5</b>
Från barnkrubba till förskoleklass .....	5
Forskning kring förskoleklassen.....	7
Förskoleklassen blir en del av utbildningssystemet .....	9
En jämförelse mellan de nordiska ländernas verksamheter för sexåringar .....	10
<b>Styrdokument</b> .....	<b>12</b>
Skollag och Lgr 11 .....	12
Strävans- och uppnåendemål .....	15
Att gälla i tillämpliga delar .....	16
Förskollärarens roll i förskoleklass.....	17
Lärande .....	17
<b>Studiens teoretiska ram</b> .....	<b>19</b>
Ett sociokulturellt perspektiv .....	19
<b>Metod</b> .....	<b>22</b>
Urval .....	22
Genomförande av intervjuer .....	23
Informanterna .....	24
Metodologi .....	25
Analys av data .....	26
Etiska övervägningar .....	27
Metoddiskussion.....	27
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	28
<b>Resultat</b> .....	<b>29</b>
Att tolka formuleringen i tillämpliga delar.....	29
Att inte känna till formuleringen ”i tillämpliga delar” .....	29
Att ifrågasätta formuleringen.....	30
Att försöka tolka betydelsen av ”i tillämpliga delar” i relation till förskoleklassen.....	31
Att förbereda barn för skolan.....	32
Att tillämpa delar av läroplanen Lgr 11.....	34
Barns språkliga medvetenhet.....	35
Fokus på skolans ämnen .....	36
Att utgå från barns intressen .....	37
Att skilja förskoleklassens verksamhet från skolans .....	38
Sociala färdigheter .....	40
Resultatdiskussion .....	41
<b>Diskussion</b> .....	<b>43</b>
Slutsats.....	45
Fortsatt forskning.....	47

<b>Litteraturlista .....</b>	<b>48</b>
<b>Bilaga 1.....</b>	<b>54</b>
Intervjufrågor till studien.....	54

# Inledning

Under 1990-talet infördes i Sverige en ny pedagogisk verksamhet – förskoleklass. I den då gällande från Utbildningsdepartementet (1994) läroplanen för den obligatoriska grundskolan Lpo 94 inkluderades förskoleklassen utifrån formuleringen *anpassad till att också omfatta förskoleklassen*.

I inledningen till Lpo 94 lyftes förskoleklassen som en del av grundskolan och det första steget i att genomföra och uppfylla läroplanens mål. I förordningen av Lpo 94 skrevs explicit att vad som sägs i läroplanen om lärare skall också gälla förskollärare och fritidspedagoger som undervisar i de skolformer som läroplanen gäller för.

Den 1 juli 2011 trädde en ny läroplan i kraft. I den för grundskolan gällande läroplanen Lgr 11 är formuleringen förändrad och Skolverket (2011) skriver fram att Lgr 11 är *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Förskollärares och fritidspedagogers uppdrag finns nu med explicit då förskoleklassen och fritidshemmets verksamhet inkluderats i grundskolans kontext.

Den nuvarande läroplanen för grundskolan, Lgr 11 har tre övergripande områden.

1. Skolans värdegrund och uppdrag.
2. Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen.
3. Kursplaner som kompletteras med kunskapskrav.

I inledningen av Lgr 11 skriver Skolverket (2011) explicit att skolans värdegrund och uppdrag även gäller för förskoleklassen. Under rubriken de övergripande mål och riktlinjerna står att den samlade läroplanens andra del gäller i *tillämpliga delar* för förskoleklassen. I tillämpliga delar är en formulering som skulle kunna tolkas som att övergripande mål och riktlinjer enbart gäller för förskoleklassen när så är lämpligt eller tillämpligt. Denna formulering i inledningen av läroplanen Lgr 11 lämnar frågorna - vad betyder i tillämpliga delar och vad innebär det i det didaktiska arbetet i förskoleklass?

Enligt Skolverket (2011) finns det inga kunskapskrav på vad barnen förväntas utveckla/tillägna sig under året i förskoleklass. Detta framgår av läroplanens tredje övergripande område som utgår från kursplanerna och kunskapskraven. Utifrån olika nivågrupperingar inom grundskolan där ämnesområdena och det centrala innehållet tillsammans med kunskapskraven motiveras och preciseras med en början från årskurserna 1-3, sedan 4-6, och sist 7-9. Explicit så omfattas inte förskoleklassens verksamhet av kursplanerna och kunskapskraven, vilket framgår då förskoleklassverksamhet inte inkluderas utifrån nivågrupperingen.

Sedan studiens genomförande 2013 publicerade Skolverket 2016 ett kommentarmaterial till läroplanens tredje del. Kommentarmaterialet riktade sig till förskollärare och lärare i förskoleklass och till rektorer. 2017 publicerade Skolverket en revidering av läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Under läsåret 2017/2018 är det möjligt att följa den nya eller den gamla läroplanen. Från och med läsåret 2018/2019 är det däremot obligatoriskt att följa den nya läroplanen.

Då tillägget- och revideringen av läroplanen kom efter att denna studie genomfördes 2013 kommer det inte att påverka resultatet i denna studie.

När förskoleklassen 1998 inkluderades i grundskolans kontext såg jag det som förskollärare, med yrkeserfarenheter från både förskola och deltidförskola, som en stimulerande utmaning att vara delaktig i utformningen av en ny pedagogisk verksamhet.

Vid uppstarten av förskoleklassen framkom att många rektorer/pedagogiska ledare inom grundskolan hade begränsad erfarenhet från förskolans verksamhet och därför gavs förskollärare stor frihet men också få riktlinjer att utforma denna då nya verksamhet - förskoleklass. Den övergripande strukturen organiserades ofta utifrån förskolans pedagogiska grundsyn med ett förhållningssätt baserat på barns utforskande och lärande genom lek, skapande aktiviteter och ett temaorienterat arbetssätt.

Ett tematiskt arbetssätt inom förskolan, kan härledas tillbaka i tiden till början av 1900-talet och har sitt ursprung i Henriette Schrader-Breymanns pedagogiska idéer. Schrader-Breymann, var systerdotter till Fröbel, och kom att följa i hans pedagogiska spår. Grundtanken var att barn skulle arbeta kring ett tema/ämne under en längre period. Val av temaområdet skulle baseras på kunskaper som barnen skulle ha nytta av i sitt lärande. Enligt Johansson (1994) så ville Schrader-Breymann, i motsats till skolans mer traditionella ämnesbundna arbetssätt, betona värdet av att med kunskap om barns utveckling väva samman fri lek, arbete och lärande. Schrader-Breymann betonade noggrann planeringen för att kunna genomföra det pedagogiska arbetet samt behovet av förskollärares omfattande kunskaper.

En nyare definition på tematiskt arbete innebär enligt Arfwedson och Arfwedson (1983) att arbeta utifrån ett delaktigt och undersökande arbetssätt som i möjligaste mån tillvaratar den enskildes behov, intressen och erfarenhetsbakgrund. I verksamheten med yngre barn bör arbetet förankras i de kunskaper och färdigheter som barnet redan har. Doverborg och Pramling för fram tankar om att ett tematiskt arbetssätt baseras på att pedagogen målmedvetet ska gripa in i barnets värld och hjälpa barnet att förstå och vidga sin omvärld (Doverborg & Pramling, 1988).

Vid uppstarten av förskoleklassen i Sverige, var det en ny pedagogisk verksamhet som strukturerades för att passa en åldershomogen grupp sexåriga barn, på väg från förskolan och in i grundskolans. En del av verksamheten arrangerades utifrån förskollärares tidigare erfarenheter från med skolförberedande aktiviteter inom deltidförskolan och genom sexårsgrupper på förskolorna. Många gånger upptogs mina tankar som praktiserande förskollärare av syftet med förskoleklassen och målen för verksamheten, både på en övergripande samhällsnivå men också av de förväntningar som fanns bland barn, vårdnadshavare, lärarkollegor, skolledning och politiker. I förlängningen korrelerar detta med tankarna om vad som förväntades av förskollärare i en ny kontext i en annan pedagogisk kultur än den de tidigare varit yrkesverksamma i, grundskolans.

I en tidigare studie om förskoleklassen av Johansson & Skarhall (2002) framkom att det var svårt för förskollärare på förskolan, förskollärare i förskoleklass och lärarkategorier inom grundskolan, att definiera vad året i förskoleklass skulle tillföra barnen och vilka kunskaper barnen skulle utveckla/tillägna sig. Skolledare och tjänstemän på stadsdelsnivå som ingick i gruppen av respondenter hade svårt att definiera vilka mål och förväntningar som fanns på förskoleklassen. I utsagorna fanns en stor spridning, allt ifrån praktiskt pedagogiska förklaringsmodeller, till politiska och samhällsövergripande svar. I resultatet framkom att förskoleklassens verksamhet var både diffus och svår att definiera och förhålla sig till, inte minst utifrån syfte, innehåll och mål. När jag nu har möjlighet att genomföra ännu en studie har jag därför i linje med mina tidigare reflektioner valt att studera förskoleklassen. Förskoleklassen befinner sig mitt emellan två kulturer: förskolans och grundskolans och kan studeras ur många intressanta perspektiv. Det är av värde att verksamheten ytterligare problematiseras, inte minst utifrån syfte och innehåll samt förväntningar på verksamheten.

Det har snart gått trettio år sedan förskoleklassen inkluderades i grundskolan och den omfattas nu av grundskolans läroplan. Få riktlinjer finns för hur verksamheten ska organiseras och bedrivas. Då varken förskoleklassens lärare eller förskoleklassens verksamhet har någon lång tradition inom grundskolans kontext att luta sig tillbaka mot, är det av värde att denna pedagogiska verksamhet synliggörs och belyses i forskning. För de yrkesverksamma förskollärarna i förskoleklass är det viktigt att verksamheten problematiseras och lyfts upp på agendan. Det är lätt att verksamheten blir diffus utan riktlinjer och att förskollärarna lämnas att subjektivt själva tolka och bedriva utvecklingen av verksamheten och undervisningen. Utan riktlinjer kan förskoleklassen och dess pedagogiska innehåll också bli godtycklig från andra verksamma inom grundskolan. Det är också av värde att förskoleklassen lyfts fram inte minst utifrån ett perspektiv där barns lärande är i fokus.

Sedan datainsamlingen till denna studie gjordes 2013 har förskoleklassen fått en egen läroplan. Läroplanens första, andra och tredje del gäller för förskoleklassen. Läroplanens första del beskriver skolans värdegrund och uppdrag och den andra delen innehåller övergripande mål och riktlinjer. Den tredje delen förtydligar förskoleklassens uppdrag, syfte med undervisningen och vilket centralt innehåll eleverna ska få möta, Skolverket (2017). Tolkningsutrymmet i tillämpliga delar finns inte med. Från och med höstterminen 2018 kommer förskoleklassen att vara obligatorisk. Förskoleklassen är avgiftsfri och omfattar minst 525 timmar under ett läsår.

I denna uppsats har jag valt att studera den pedagogiska verksamheten i förskoleklass. Förhållandevis lite forskning har fokuserat på innehåll i verksamheten utifrån förskolläraernas perspektiv. Denna studie kan bringa klarhet i hur förskollärarna i förskoleklass förhåller sig till de mål som finns för året i förskoleklass.

Den nya läroplanen Lgr11 som introducerades 2011 innehöll formuleringen i tillämpliga delar avseende del tre för förskoleklassen. Under det första året finner jag att det är svårt för förskollärare att förhålla sig till detta och jag vill därför undersöka hur förskollärarna tar sig an formuleringen.

Målet med studien är att problematisera hur förskollärare i förskoleklass tolkar och i praktiken omsätter läroplanen Lgr 11 utifrån den tidigare formuleringen i *tillämpliga delar*.

## Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att problematisera och undersöka hur förskollärare i förskoleklass uttrycker att de förstår och tolkar formuleringen *i tillämpliga delar* i läroplanen Lgr 11, samt vilka delar i Lgr 11 som ligger till grund för deras arbete i förskoleklassen

### *Forskningsfrågor*

1. Hur uttrycker förskollärarna att de tolkar formuleringen *i tillämpliga delar* i Lgr 11?
2. Vilka delar i läroplanen Lgr 11 uttrycker och konkretiserar förskollärarna att de tillämpar i förskoleklassen, i relation till de mål de vill att barn ska utveckla lärande kring?
3. Vad styr förskollärarna i förskoleklass i arbetet med barns lärande?



# Bakgrund

## *Från barnkrubba till förskoleklass*

I pedagogiskt program för förskolan blickar Bruun (1983) tillbaka till mitten av 1940-talet då barnkrubban/folkbarträdgården bytte namn till daghem. Daghem kom att beteckna all heldagsverksamhet för förskolebarn medan halvdagsverksamheten kom att kallas lekskola. På 1940-talet öppnades de första lekskolorna i Sverige, då man ansåg att det var positivt för barns utveckling och fostran att de fick delta i en pedagogisk verksamhet några timmar per dag, (Henschen, 1990). Från 1975 kom lekskolan att byta namn till deltidsförskola och infördes i den allmänna förskolan, vilket innebar att kommunerna blev skyldiga att anvisa plats i förskola för alla sexåriga barn.

I sin resumé av den svenska förskolans historia relaterar Simmons-Christenson (1983) till den tyska kindergarten och Fröbels tankar om att pedagogerna skulle ta vara på barns verksamhetslust och genom lek och aktivitet leda dem till utveckling. Johansson (1983) hänvisar också till Fröbel som var bland de första som på ett systematiskt sätt utarbetade ett pedagogiskt system för arbetet med barn. Fröbel inte bara vårdade barn eller undervisade dem, utan utformade även material och metoder tillsammans med en pedagogisk filosofi. John Dewey, Simmons-Christenson (1983) kom också att påverka den svenska lekskolan och dess verksamhet. Dewey tog intryck av Fröbel och dennes tankar om verksamheten för barn. Dewey myntade begreppet "learning by doing" som innebar att lära genom att göra och betonade relationen mellan kunskap och handling. Dewey förde fram tankar om att all inläring skulle gå via barns egna aktiviteter och enligt deras egna intressen. Dewey framhöll också att inläring under självverksamhet inte skulle ske slumpvist utan växa fram under handledning. Det innebar att barnen inte enbart skulle leka fritt utan att de pedagogiska aktiviteterna skulle planeras, genomföras och utvärderas. Dewey, förtydligar Hartman & Lundgren (1980) uppehöll sig gärna vid vikten av att ge utrymme åt den enskilda elevens fria växt och utveckling. Utbildning är menade Dewey (1999) en vårdande, fostrande och bildande process.

I mitten av 1900-talet i takt med industrins ökade behov av arbetskraft så efterfrågades också kvinnlig arbetskraft i Sverige. Detta medförde för många familjer ett behov av barnomsorg. I takt med att många barnstugor byggdes så inrättades också som ett alternativ för de barn som, hade en hemmavarande vårdnadshavare, så kallade deltidsförskolor. I slutet av 1960-talet tillsattes Barnstugeutredningen (SOU 1972:26–27) Utifrån betänkande avgivet av 1968 års Barnstugeutredning så omorganiserades verksamheten för barnomsorgen och därmed också för lekskolan. Syftet med Barnstugeutredningen var att få tillstånd en diskussion om mål, innehåll och metoder för verksamheten. Barnstugeutredningen resulterade i det pedagogiska programmet för förskolan. Det pedagogiska programmet (Socialstyrelsen, 1987) betonade värdet av att leka sig till kunskap och ett temaorienterat arbetssätt. Förskollärares uppgift ansågs vara att anpassa innehåll och arbetssätt till barns utvecklingsnivå. I Barnstugeutredningen (SOU 1972:26–27) skrevs fram att deltidsförskolan skulle vara ett komplement till hemmen när det gällde lek och aktivitet med möjlighet för barn att få uppleva samvaro med kamrater.

Barnstugeutredningen framhöll vikten av att barnen fick bredda och fördjupa sina erfarenheter på olika områden. Detta ansåg Linderoth (1999) var en signal om att regering och riksdag insett värdet av att ta tillvara och stödja barns tidiga lärande och ge alla barn samma möjlighet till utveckling och stimulans. Barnstugeutredningen gav enligt Lundgren (2010) förskolan en

tydligare pedagogisk inriktning och förskolelagen innebar också att kommunerna blev skyldiga att erbjuda alla sexåringar plats om minst 525 timmar per år.

Deltidsförskolans tre timmar var indelade efter ett bestämt mönster som bestod av samling, sysselsättning och fri lek. Det aktuella intresseområdet/temat, styrde innehållet. Ofta började arbetet i gruppen med en kort samling och därefter en skolförberedande uppgift. I den fria leken valde barnen aktiviteter och kamrater själva. Bygglek, rollek, pussel och spel förekom alltid förklarar Karlsson (1982). Den stora samlingen var ofta dagens höjdpunkt. Då samlades alla barn i en ring på stolar eller på golvet. Innehållet var planerat av förskolläraren. Förutom sång och/eller någon lek fanns ett kunskapsstoff som skulle behandlas. Med bilder eller annat åskådningmateriel till hjälp försökte förskolläraren fånga barnens uppmärksamhet. Intresseområde valdes med omsorg. När arbetet planerades behövde pedagogerna göra klart för sig vilket syfte de hade med de olika aktiviteterna. Beroende på syfte och det innehåll man valt, bestämdes hur man skulle arbeta. Ämnen valdes som fångade barnens intresse och som ansågs ge barnen värdefull kunskap. Samtalen i samlingen var viktiga. Barnen berättade vad de sett och lärt. De fick också lära sig att lyssna på varandra och pedagogen. Karlsson (1982) understryker att skillnader i hur förskollärarna arbetade i barngrupperna förekom mellan kommuner och mellan förskolor i samma kommun och att detta bidrog till att förskollärarna hade svårt att förklara för oinvidga vad förskolemetodik egentligen var.

Deltidsförskolans verksamhet var ofta organiserad så att den utgick från skolförberedande aktiviteter med finmotorisk träning och enklare arbetsuppgifter baserade på att barnen skulle tillägna sig mer formella kunskaper. Barns möjligheter att få träna sig i att leka och samarbeta med jämnåriga kamrater var något som fördes fram som viktigt. Elsa Köhler lyfte fram som utmärkande för ett lärande att barnen var aktiva och engagerade Pramling & Mårdsjö (1994). Sång, sagoläsning och utevistelse var andra aktiviteter som också ingick i de tre timmarna. Barn vistades på deltid förskolan i förmiddags- eller eftermiddagsgrupp. Deltidsförskolans verksamhet följde grundskolans läsårstider med lov och sommaruppehåll. De som arbetade i deltid förskolan var förskollärare tillsammans med en barnskötare/medhjälpare. Barngrupperna bestod av ofta av cirka tjugo barn per grupp, alla sexåringar. Regelbundet anordnades kategorimöten för förskollärare yrkesverksamma i deltid förskolor med möjlighet att utbyta erfarenheter och diskutera innehållet i verksamheten. Ansvariga för verksamheten på en övergripande kommunnivå var ofta förskolechefer som själva hade sin yrkesidentitet i förskolans kontext.

En försmak till förskoleklassen kom 1991 (Thelander, 2012) då förändringar i skollagen möjliggjorde för sexåringar att börja i grundskolan genom så kallad flexibel skolstart. I många svenska kommuner startades därför försöksverksamheter för sexåringar. Men redan innan införandet av förskoleklassen 1998, hade många kommuner enligt Skolverket (1998) integrerad förskola för sexåringar med grundskolan. Omorganisationen innebar också förändringar för grundskolan, som inte tidigare haft ansvaret för heldagsomsorg och verksamheter öppna under lov. Det har handlat om att sammanjämka verksamheter med helt olika traditioner enligt Skolverket (1998).

Under 1990-talet flyttades barnomsorgen (Lundgren, 2010) från familjepolitiken till skolpolitiken genom att Utbildningsdepartementet tog över ansvaret för sexåringarna från Socialdepartementet. Lundgren framhåller dock att svensk barnomsorg haft en lång pedagogisk tradition som utvecklats både parallellt och i samspel med skolans verksamhet. Enligt Linderoth (1999) så fördes det redan under 1980-talet diskussioner kring att tidigarelägga skolstarten då det fanns en oro för att barnens bästa inlärningsår inte togs tillvara

och utifrån dessa diskussioner växte förskoleklassen fram. På så sätt kom sexåringarna att lämna barnomsorgen och gick då från att ha varit de äldsta på förskolan till att bli de yngsta i grundskolan.

## ***Forskning kring förskoleklassen***

Tidigare har relativt lite forskning bedrivits i förskoleklassen utifrån dess förutsättningar och verksamhet. Gustafsson (2003) har studerat mötet mellan skolan och förskoleklassen. Thörner (2007) har studerat hur det är för barn att vara sex år och gå i förskoleklass. I sina studier har Simeonsdotter Svensson (2009) antagit ett barnperspektiv på verksamheten och har fokuserat på barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter i den pedagogiska samlingen.

I förskoleklassen ska det bästa ur två världar mötas. Men för de som arbetar där kan det nog ibland kännas som en balansakt på slak lina samtidigt som verksamheten i förskoleklassen ibland har kritiserats genom utsagan ”att den blivit allt för skolifierad” är något som Simeonsdotter Svensson (2009) kommit fram till i sin avhandling. Skoog (2012) fokuserade på skriftspråkandet i förskoleklassen medan Odenbring (2010) har studerat könskonstruktioner bland annat i förskoleklass. Ackesjö har bedrivit olika forskningsstudier i förskoleklassens däribland utifrån förskollärarprofessionen och de didaktiska möjligheter och utmaningar som finns i förskoleklassen. I sin licentiatstudie relaterar Ackesjö (2010) till parallellen mellan förskoleklassen och den tidigare Berlinmuren. Berlinmuren delade Tyskland i två delar. Öst- och Västtyskland. Berlinmuren placerades som en gränsbevakning där varken Öst- eller västtyska lagar gällde. Enligt Ackesjö är förskoleklassen precis som muren. Står på ett stycke mark där ingen bestämmer eller regerar och där det inte finns några gemensamma lagar att följa.

Det är mycket sparsamt med forskning som fokuserar på förskollärarna i förskoleklassen och Ackesjö (2010) finner att det framför allt saknas kunskap om vilka identiteter förskollärarna i förskoleklassen konstruerar i verksamheten. Tidigare forskning som har behandlat förskollärare i förskoleklass har ofta ställt lärarna i relation till andra verksamheter eller studerat förskollärarna i integrationsprojekt med skola och/eller fritidshem enligt Ackesjö (2010). Utifrån Newmans sätt att betrakta verksamheten menar Ackesjö så handlar det om vem som har tolkningsföreträde gällande vad som anses vara viktig och relevant kunskap och lärande i skolan. På så vis blir samhörighet och utanförskap även skapat genom språket. För förskoleklassens pedagoger kan detta innebära att de bör ta över grundskolans språkbruk och tolkningar av vad som är viktig och relevant kunskap för att kunna höra samman med skolan.

I och med att förskoleklassen är en frivillig skolform så är det svårt att veta vad man kan ställa för krav på verksamheten, på pedagogerna och på barnen. Denna ”luddighet” kring definitionen av uppdraget kan Ackesjö (2011) se i sitt forskningsmaterial och att det påverkar pedagogerna. För en del av förskollärarna har arbetet utgjorts av ett sökande av en egen profession redan från införandet av förskoleklassen. Förskoleklassens syfte var att sexåringarna skulle få en mjukare väg in i skolans värld. Men uppdragets ”luddighet” gör att många av lärarna i förskoleklass känner sig klämda och saknar tillhörighet, visar Ackesjö (2011) i sin forskning.

Mycket har hänt inte minst när det gäller synen på barnet och kunskap (Östlund, 2011), vilket också medfört att tidigare teorier får stå tillbaka för en aktuellare teoribildning. Säljö (2000) understryker därmed att lärandet ses som situerat det vill säga sammanhanget är avgörande för det lärande barnet och därmed blir också förskollärares agerande och förhållningssätt

väsentligt. Idag råder det både i förskolans och skolans läroplaner i Sverige en sociokulturell syn på barnet som subjekt och som aktivt deltagande i sitt eget lärande och kunskapsutveckling. Detta tar sig bland annat uttryck i att barnet skrivs fram som en social och kulturell person som är med och skapar kunskap och som utvecklas och lär i och genom kommunaktion, interaktion och erfaren. Vygotskys begrepp den proximala utvecklingszonen/ potentiella utvecklingszonen förklarar Johansson (2012, s. 24) är en av Vygotskys mesta intressanta och uppmärksammade idéer. I stället för att mäta de resultat barn uppnår i olika test och se detta som en indikator på barns utveckling, menade Vygotsky att inläring sker i relation till andra människor. Johansson (2012) utvecklar tankarna kring den proximala utvecklingszonen ytterligare genom att förklara att barnet via den sociala interaktionen och mötet med den andres förväntningar, stöd och ambitioner också kan öka sin prestationsnivå betydligt.

För förskollärarna kan det uppstå en osäkerhet genom att det blir en dubbel yrkesroll som man mer eller mindre medvetet antar, när man som förskollärare går in och arbetar i grundskolan, förklarar Hansen (1999). Dels handlar det om en mental omställning mellan två verksamheter, dels rent praktiskt innebär förskollärarens inträde i grundskolan att arbetsdagen splittras upp det vill säga arbetsuppgifterna blir mer ytliga men också mer strukturerade och tidsbundna. Förskollärarna drivs istället för att som tidigare, använda de praktiska aktiviteterna som redskap för generella utvecklingsmål till mer avgränsade innehållsliga mål. Att det uppstår en viss otydlighet beror enligt Säljö (2005) på att skolan som verksamhetssystem med lärande som överordnat mål är en värld av texter, föreläsningar och av övning, repetition, och frågor/svar enligt speciella mönster. Att skolan introducerar teman, kunskaper och färdigheter som ofta ligger utanför det man kommer i kontakt med till vardags - teman och kunskaper som ofta är mer abstrakta. I själva verket är det i stor utsträckning just detta som är poängen med skolan – man kan tillförsäkra sig att människor gör erfarenheter som man inte gör i sin vardag. Det är i mötet mellan lärare och elever som undervisning gestaltas och det är där som intresset för lärande som en väg till personlig utveckling, vidmakthålls. Att läraren har direkt kontakt med elever och kan stödja elevers sociala, emotionella, personliga och kunskapsmässiga utveckling över tid är något som Lundgren och Säljö (2010) poängterar.

Skolan formas av lärare och lärare formas av skolan: traditionsöverföringen, ”reproduktionen” av skolan innebär egentligen att en mångfald lokala traditioner och idéer påverkar och påverkas av ett utomordentligt stort antal människor (Arfwedson, 2001). Den normativa karaktär som lärararbetet har, gör också att de ”investeringar” den enskilde läraren gör i sitt arbete får en speciell tyngd och vikt för honom/henne. Ideologiska och materiella förutsättningar varierar inom och mellan såväl lärarutbildningar som skolor; trycket från samhälle och myndigheter varierar i både tid och rum, vilket fullbordar den komplexa bilden. Arfwedson (2001) beskriver att det kan finnas ett flertal olika ”lärarkulturer” inom en och samma skola: där finns t.ex. ämnesgrupper och grupper med lärare med olika inbördes uppfattningar om undervisning/ elever osv. Förutom att dessa gruppbildningar är välbekanta för alla som arbetar i samma skola, så ingår de olika gruppståndpunkterna också på olika sätt i samtliga lärares referensramar, vilket innebär att varje lärare potentiellt påverkas av att tillhöra en grupp inom skolan (a.a.) En lärare kan inte agera i klassrummet eller organisera sin verksamhet utan att medvetet eller omedvetet bygga på olika antaganden om vad som är produktivt att företa sig enligt Säljö (2004).

Förskollärare i förskoleklass befinner sig i mötet mellan två kulturer (Ackesjö, 2011) och kan skapa egna gränser genom valen de gör. Detta kan bland annat visa sig i begreppsdefinitionerna för barn/elev, samling/lektion, fri lek/paus i undervisningen inomhus,

fri lek/rast från undervisningen, utomhus. Det ställer ibland till det för förskollärarna i förskoleklass och skapar som Ackesjö (2011) uttrycker, en distansering. Inom förskolans diskurs har barn varit den rådande benämningen medan det i grundskolan varit elev som har varit dominerande. I förskolan baseras många aktiviteter utifrån det lekande lärande barnet. Förskolan har ett annat ursprung och ideal för barns utveckling, lärande och välmående än vad skolan har Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2014). Lek är också ett fundamentalt begrepp i förskolans verksamhet som ska genomsyra alla aktiviteter. Hur lek definieras visar många gånger på en differentiering verksamheterna emellan Johansson & Pramling Samuelsson (2006). Den fria leken förekommer på de flesta skolor under paus/rastverksamheten, medan leken ses som en del av den pedagogiska verksamheten under hela dagen i förskolans alla aktiviteter (Knutsdotter Olofsson, 2017). I läroplanen för förskolan skrivs det fram hur viktig leken är för barns utveckling och lärande medan leken inte omnämns i läroplanen för grundskolan.

### ***Förskoleklassen blir en del av utbildningssystemet***

I och med att förskoleklassen integrerades i grundskolan blev förskoleklassen en del av utbildningssystemet. Linderoth (1999) framhåller att lagen som gjorde förskoleklassen till en egen skolform kom att innebära att förskoleklassen fick behålla sin suveränitet och egenart då den var avskild från grundskolan. Syftet med detta var att förskoleklassen skulle utgöra en likvärdig part i relation till skolan. Förskoleklassreformen kom därmed enligt Karlsson m.fl. (2006) att betraktas som målet för flera decenniers strävan att få förskolans och skolans verksamheter att närma sig varandra. Året i förskoleklass Lumholdt och Klasén (2006) kan i praktiken ses som det första i en tioårig utbildning. Intentionen med förskoleklass är att skapa en verksamhet där barn enligt Fagerli (2001) stimuleras och vidareutvecklas utifrån förskolepedagogiken för att få en så smidig övergång till skolan som möjligt vilket ska ske genom samarbete mellan förskola, förskoleklass och grundskola. Som drömmarnas bro, förklarar Lumholdt och Klasén (2006) förskoleklassen. Där tankarna, intentionerna och visionerna om förskoleklassen så som de har beskrivits i olika dokument, rapporter, lagförslag och utredningar, men där alla har haft samma grundidé. Genom förskoleklassen ska avståndet mellan grundskola och förskola överbryggas. Det skulle kunna förstås som att förskoleklassen skulle vara den bro som leder barnen, vänjer dem vid och ger dem en mjukstart i allt det som grundskolan står för.

Förskoleklassen har som uppdrag att stimulera varje barns utveckling och lärande (Fagerli 2001). Linderoth (1999) skriver fram att förskolepedagogiken betonar det kreativa, aktiva lärandet och finns jämsides med skolans traditioner av att förmedla kunskap och barns mottagande av dessa. De svenska förskoleklasserna är idag oftast lokalintegrerade i skolan och dess klassrum. Enligt Thelander (2012) så integreras ofta förskoleklasser lokalmässigt inom grundskolans område till skillnad från tidigare då lekskolorna/förskoleklasserna geografiskt var belägna i anslutning till eller integrerade med förskolor. Thelander understryker dock att förskoleklassen inte är en del av den obligatoriska skolan. Samma läroplan gäller för båda men det finns ingen kursplan för förskoleklassen. Sexåringar deltar i förskoleklassens verksamhet i ett läsår, om inte extraordinära skäl föreligger så att ytterligare ett år är av vikt, innan de börjar sitt första år i den obligatoriska grundskolan. Thelander hänvisar till en proposition till den nya skollagen (Utbildningsdepartementet 2009/2010) som särskilt betonar värdet av att främja den sociala gemenskapen i gruppen. Thelander hänvisar också till att Skolverket utarbetat allmänna råd för förskoleklassen, där förskoleklassen kan ge barn en mjuk övergång från förskolan till ett mer systematiserat vuxenstyrt lärande. Sammanfattningsvis så var det ursprungliga syftet med införandet av förskoleklassen att

verksamheten skulle utgöra en bro mellan förskola och skola och genom denna ge barnen en mjukstart in i skolans kontext. Utfallet har snarare blivit att en ny skolform för sexåringar har införts och i förlängningen har skolstarten tidigarelagts.

## ***En jämförelse mellan de nordiska ländernas verksamheter för sexåringar***

Vid en studie som denna, om förskoleklassen kan det också vara av intresse att ta del av hur de övriga nordiska länderna organiserat verksamheten för sex-åringarna. Länder utbyter erfarenheter och även om mycket är lika så skiljer det sig också åt. De nordiska länderna har snarlika förutsättningar både geografiskt och kulturellt. I många europeiska länder genomförs nationella mätningar för att säkra kvalitén i de pedagogiska verksamheterna. Mätningar genomförs också utifrån hur kvalitetsarbetet säkrar måluppfyllelse. Länder emellan genomförs också komparativa studier som sammanställs och redovisas via nätverket Eurydice. (Eurydice 2013). Nätverket har som mål att främja samarbete och ömsesidig förståelse inom utbildning. Sverige är en av medlemsländerna. Inom nätverket utbyts information om nationella utbildningssystem och erfarenheter. Eurydice finansieras av EU:s handlingsprogram för livslångt lärande. Handlingsprogrammet har som syfte att öka kvalitén på medlemsländernas utbildningssystem och att skapa större möjligheter för Europas befolkning i alla skeden av livet. Ett syfte är också att informera om hur olika medlemsländer utbildningssystem är uppbyggda och hur de fungerar. Detta motiveras med att det är av stor vikt att främja samarbetet och mobiliteten både inom Europa och globalt.

Ur ett internationellt perspektiv är den svenska förskoleklassen enligt Sandberg (2012) relativt unik. I andra länder sker vanligtvis skolstarten tidigare än vid sju års ålder, även om det första obligatoriska skolåret i många länder kan liknas vid verksamheten i den svenska förskoleklassen.

I detta avsnitt följer en sammanfattning av de nordiska ländernas policys kring verksamhet för sexåringar som redovisas av de olika länderna och som sedan publicerats på Eurydice.

Samtliga av de studerade ländernas läroplaner/riktlinjer angav som ett av målen för verksamheten för sexåringar/förskoleklass att den ska bidra till att barnen utvecklas till socialt kompetenta individer som kan agera både självständigt och ingå i en grupp. Gemensamt för länderna är att man har en brytpunkt för barn vid sex, alternativt sju års ålder. Utbildningssystemen är då organiserade så att barn går från en omsorgsverksamhet till skolverksamhet och deltar i förskoleklass- eller liknande skolförberedande verksamhet. Att delta i förskoleklassens skolförberedande verksamheten var frivilligt i Finland och i Sverige. I de övriga Nordiska länderna var det obligatoriskt. Här bör man dock förhålla sig kritisk till informationen för även om Sverige uppger att förskoleklassen är frivillig så krävs det speciella skäl för att barn efter sex års ålder får stanna kvar ett extra år på förskolan i linje med Skolverkets riktlinjer för förskola och skola (2011).

Vanligtvis är det utbildningsdepartementet/ministeriet för utbildning som anger de övergripande nationella riktlinjerna i läroplanerna för vad som förväntas under året i förskoleklass. I Finland finns nationella övergripande riktlinjer men de olika kommunerna ges stor frihet att själva utforma lokala riktlinjer. På Island anger utbildningsdepartementet riktlinjerna och det är kommunernas ansvar att planera och organisera verksamheten så att det finns möjligheter för barnen att nå de uppsatta målen. Avgifter, vistelsetid och gruppstorlekar finns det rekommendationer kring men det är bara Finland som anger att barngrupperna maximalt bör bestå av 13 barn per pedagog och att om det är fler barn i en grupp bör det

också finnas fler pedagoger, vilket ju inte i förlängningen betyder att det finns ett högsta antal barn i en gruppkonstellation.

I de nordiska länderna är barnen indelade i åldershomogena grupper med undantag från Norge där de också ges möjlighet att arbeta utifrån en nivågruppering av barn mellan sex och nio års ålder. Norge är också det land som delar in lärandetiden i lektionspass på sextio minuter. Gemensamt för länderna är att lärandet utifrån läroplanerna delas in i olika ämnesområden. Dessa indelningar är det inhemska språket samt matematik och naturvetenskap. I Danmark uttrycks explicit att stor vikt läggs vid social kompetens och precis som i Sverige utgår man i Danmark ifrån det lustfyllda lärandet genom lek. I Finland och på Island planeras och bygger lärsituationerna mer utifrån barnens egna kunskaper, intressen och motivation. Att barn utvecklar en positiv framtidstro är något som Finlands läroplan skriver fram, medan Island också lägger till en stimulerande och kreativ lärandemiljö. Islands riktlinjer pekar på värdet av omsorg och lärande i en kombination.

I ländernas riktlinjer skrivs olika mycket om vikten av samarbete med hemmet och föräldrarnas involvering i barns lärande. Genomgående i de nordiska länderna ges pedagogerna stor frihet att välja metoder och pedagogiskt material och att utforma verksamheten utifrån olika pedagogiska metoder. I översikten av policyn i riktlinjerna/läroplanerna är det inte någon av länderna som lyfter tester eller utvärdering av barns kunskaper utifrån lärandeobjekt. Genomgående hänvisar länderna till att verksamheterna utgår från barnens utvecklingsnivå och främjar barns språkliga utveckling och förmåga att lära sig nya saker. Av policydokumenten framgår också vikten av att barn tillägnar sig grundläggande kunskaper, färdigheter och förmågor inom olika områden utifrån sin ålder och sina förutsättningar.

EU-kommissionen kommer i sin rapport (Eurydice 2012) fram till att medlemsstaterna i Europa har ett gemensamt intresse av att samarbeta för att dra nytta av den mångfald av innovativa lösningar av hög kvalitet som finns i skolsystemen. Kunskaper, färdigheterna och attityderna hos lärarna är av stor vikt då undervisningen och barns lärande påverkas av dessa. Samtidigt betonas att lärarnas uppdrag håller på att genomgå stora förändringar och att kompetensutvecklingen av pedagogerna bör prioriteras. Gemensamt för länderna enligt EU-kommissionen är att huvudansvaret för undervisningen ligger hos lärarna. Lärarna handleder barnen i att lära sig, konkret pröva sig fram och undersöka saker, och lär dem aktivt deltagande och olika sätt att skaffa information och lösa problem i växelverkan med vuxna och barn i samma grupp. EU-kommissionen understryker särskilt betydelsen av att utbildningen i yngre åldrar är en viktig faktor för ett framtida framgångsrikt lärande. Särskilt för barn från socioekonomiskt svaga grupper, något som börjat uppmärksammas mer under de senaste åren. Utbildningsministrar inom EU har enligt EU-kommissionen satt som mål att 2020 ska minst 95 % av fyraåringarna delta i undervisning med hög kvalitet. Även om EU-länderna själva ansvarar för eventuella reformer på utbildningsområdet så understryker Kommissionen att ett samarbete på EU-nivå innebära ett mervärde, till exempel genom att man kan kartlägga och utbyta erfarenheter av god praxis.

# Styrdokument

## *Skollag och Lgr 11*

Den svenska grundskolan styrs genom skollag och läroplan. Grundskolan som institution är vad pedagogiskt verksamma gör den till men den är också ett uttryck för vad den politiska administrativa överbyggnaden ger lärarna för möjligheter. Skolan styrs inte bara genom mål, förväntningar på resultat och regelverk. Den formas av allmänhetens förväntningar såväl direkt som indirekt via till exempel intresseorganisationer och media, Lundahl (2012).

Karlsson (1982) förtydligar att det är i lekskolan som förskolemetodikerna har sina rötter och att innehåll och arbetssätt har förändrats beroende på en rad olika faktorer som har med pedagogik och samhälle att göra.

Vid kommunikation via e-post (2012-11-13) så betonade Eva Nordström på Skolverket att förskoleklassen och grundskolan var två olika skolformer. De lyder visserligen under samma läroplan, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11, men för förskoleklassen gällde bara läroplanens första del och vad gäller den samlade läroplanens andra del så gällde den i tillämpliga delar. Regleringen i läroplanen får läsas ihop med vad som i övrigt gäller för respektive skolform. Förskoleklassen var exempelvis till skillnad från grundskolan, en frivillig skolform. I förskoleklassen fanns inte mål för barnen att uppnå vid vissa givna tidpunkter. Tanken var inte heller att barn i förskoleklass skulle bedömas i ämnen och grundskolans kursplaner i de olika ämnena gäller just för grundskolan, inte för förskoleklassen.

Ett mål med verksamheten (Skolverket, 2011) är att förskoleklassen ska fungera som en övergång mellan förskola och skola. Skolverket (2011) understryker att förskoleklassen är en egen skolform med stort inslag av skapande och lek och där ett av målen är att stimulera varje elevs utveckling och lärande och förbereda dem för fortsatt utbildning. Heilä-Ylikallio (2000) förtydligar att förskoleklassen var en frivillig skolform på så sätt att det var frivilligt för barnen att delta i verksamheten men obligatoriskt för kommunerna att anordna förskoleklass. Myndigheten för Skolutveckling (2006) lyfter värdet av att sexåringar tar del av förskoleklassens verksamhet då de som har deltagit i förskoleklassverksamhet många gånger har det lättare att förstå och tolka skolans kontext då de på olika sätt förberetts för sin kommande tid i grundskolan via olika läs-, skriv-, tvär- och skolförberedelsegrupper. I informationen till vårdnadshavare med barn i förskoleklass skriver Skolverket (2011) att *förskoleklassen är en bro mellan förskolan och skolan där förskolans och skolans arbetssätt och metodik kombineras*. Ett av syftena var att förskoleklassen skulle ges en egen identitet där två verksamheter med både likheter och skillnader skulle mötas och skapa en tredje – en verksamhet som ur barnets perspektiv har det bästa ur två världar. I samtal med vårdnadshavare anser Skolverket (2011) att det ska framgå att förskoleklassen ska följa läroplanen Lgr 11 och att utbildningen i förskoleklass ska ge eleverna möjligheter att utvecklas i riktning mot de övergripande målen i läroplanens andra del.

I läroplanstexter (Utbildningsdepartementet, 2011) framstår barnet som kompetent beroende på vad omgivningen tillåter, och i texterna relateras till ord som involvering, samspel, dialog, med fokus på relationer. Begreppet lydnad har bytts ut till ansvarstagande och individens ansvar, långsiktig hållbar utveckling, involvering och inflytande är ord som ingår.

Den svenska grundskolan har ett samhällsuppdrag och läroplanen Lgr 11 (Utbildningsdepartementet, 2011) och dess mål är det styrdokument som visar på vilka



förväntningar som finns på skolan. De tankar och de politiska ideologier som styr landet anger direktiven för i vilken riktning samhällsmedborgarna förväntas utvecklas och agera. Läroplanen Lgr 11 är tydlig i sina riktlinjer med ingående målbeskrivningar. För att ge en översiktlig bild av vad som styr förskoleklassens övergripande verksamhet presenteras här svenska nationella styrdokument utifrån regering och riksdag med Skolverket som uppdragsgivare. Här följer bland annat utdrag ur skollagen och läroplanen Lgr 11. Grundskolans uppgift enligt Skolverkets (2011) skrift "Planering och genomförande av undervisning" allmänna råd s. 13 är att skapa förutsättningar för att alla elever ska utvecklas så långt som möjligt enligt de nationella målen. Det förutsätter en välplanerad och strukturerad undervisning som utgår från skollagen, läroplanen och kursplaner med tillhörande kunskapskrav.

Skollagen (2010) innehåller de grundläggande bestämmelserna för skolväsendet. Den nya skollagen ska tillämpas på utbildning som påbörjas från och med den 1 juli 2011. Skollagen innehåller tjugonio kapitel. De första sju kapitlen rör sådana bestämmelser som, med vissa undantag, rör hela skolans verksamhet medan det nionde kapitlet är det som särskilt rör förskoleklassen. Förskoleklassen styrs därmed av skollagen. I de allmänna bestämmelserna omfattas förskoleklassen av paragraf 2, kapitel 9 där det framgår att utbildningen i förskoleklassen är avsedd för barn som ännu inte har börjat någon utbildning för fullgörande av skolplikten. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov. Förskoleklassen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap. Enligt skollagen (2010) framgår att 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.

Utgångspunkten för förskoleklassens verksamhet enligt Skolverket (2011) är att utveckling och lärande sker ständigt och inte bara, eller ens huvudsakligen, i arrangerade inlärningsituationer. Förskoleklassen får därför sin identitet genom kombinationen av förskolans och grundskolans arbetssätt och metodik. Förskolans läroplan gäller inte för förskoleklassens verksamhet men kan ändå vara bra för lärare i förskoleklass att ha kännedom om och också att jämföra med grundskolans läroplan. Värdegrund, mål och riktlinjer i de båda läroplanerna påminner mycket om varandra. Genom att sätta sig in även i förskolans läroplan kan förskollärare i förskoleklass upptäcka likheter och skillnader i båda skolformerna vilket kan bidra till ökad förståelse för till exempel vad det kan innebära att kombinera förskolans och grundskolans arbetssätt och metodik. Trots att kursplanerna för skolans olika ämnen alltså inte gäller för förskoleklassen kan de ändå utgöra ett stöd i planeringen av verksamheten, (Skolverket, 2011). Genom att läsa kursplanerna för de olika ämnena får läraren en bild av vad det är eleverna kommer att möta när de börjar årskurs ett.

Planeringen av undervisningen ska utgå från läroplanens första och andra del, men om läraren också har insikt i grundskolans ämnen kan det bidra till att förskoleklassens verksamhet bättre kan uppfylla sitt i skollagen angivna syfte att förbereda eleverna för fortsatt utbildning. Eftersom de övergripande målen i läroplanens andra del ligger mycket nära de mål som anges i förskolans läroplan bygger verksamheten i förskoleklass även broar till förskoleverksamhet som eleverna tidigare varit delaktiga i. Barnens och elevernas lärande blir på så sätt en kontinuerlig process genom hela utbildningsväsendet (Skolverket 2011).

Skolverket styr, stödjer, följer upp och utvärderar kommunernas och skolornas arbete med syfte att förbättra kvaliteten och resultaten i verksamheterna. Förskoleklassen bör så långt som möjligt enligt Skolverket (2011) följa regelverket för grundskolan medan till exempel utvecklingssamtalen i förskoleklassen, precis som i förskolan ska bygga på en bred och nyanserad bild av barnets utveckling och lärande men inte utgå från några fastställda normer eller kunskapsnivåer.

I Bildning och Kunskap (SOU 1992:94) framgår att läroplanen förtydligar skolans mål såväl som dess innehåll och att grundskolan skall förbereda för vardagsliv, samhällsliv och ge medborgerlig allmänbildning samt en allmän grund för vidare studier. Vidare förtydligar Skolverket att även om målen är desamma för hela grundskolan kan det vara rimligt att organisera verksamheten på olika sätt, beroende på elevernas ålder. De första skolåren kan ses som en period när man lägger en grund för den fortsatta skolgången. Under de första skolåren skall barnen utveckla grundläggande kompetenser.

I läroplanen Lgr 11 preciseras att den svenska grundskolan ska främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper. Det finns på så sätt förväntningar på att skolan skall verka för att eleverna ska nå utbildningsdepartementets uppställda mål, för en hållbar samhällsutveckling. Skola och samhälle går inte att distansera från varandra och förskollärare yrkesverksamma inom grundskolan har ett viktigt och komplext uppdrag att omsätta läroplanens mål i praktiken. Hur förskollärare tolkar, förhåller sig till och går tillväga utifrån detta samhällsuppdrag är av stort intresse inte minst ur ett framtida kunskapsperspektiv. Förskollärare i förskoleklass styrs av läroplanen Lgr 11, vilket korrelerar med Arfwedson (2001) och dennes tankar om att lärarens arbete är en samhällelig angelägenhet av rang och bedöms ofta som avgörande för ett lands framtid. Att barn lär olika innehåll är en förutsättning för att tidigare generationers kunskaper och erfarenheter ska föras vidare. Enligt läroplanen Lgr 11 förutsätts det att det inom grundskolan finns en aktiv diskussion om kunskapsbegreppet, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och hur kunskapsutveckling sker. I Skolverkets skrift Bildning och Kunskap (SOU 1992:94) framgår att bildning varit ett centralt begrepp i debatten om utbildningens värde och mening. Skolverket menar att i de nationella styrdokumenterna skall tydligt anges vad arbetet i skolan skall leda fram till dvs. de skall vara mål – och resultatorienterade. Alla som är verksamma i skolan, och i första hand lärarna ska ta ställning till frågan om vad som skall väljas ut för lärande och hur det skall organiseras. Utifrån att alla som är verksamma i skolan ska ställning till vad som ska väljas för lärande så är det intressant vad lärarna i förskoleklassen väljer ut för lärande för barnen och på vilka grunder de baserar dessa val. Integreringen motiverades bland annat genom regeringens skrivelse 1996/97:112 att förbättra verksamheterna - sexårsverksamhet och grundskola utifrån mer gemensamma mål. Barnomsorgs- och Skolkommittén lade också fram ett förslag till läroplan för barn och unga avseende en ny läroplan för den pedagogiska verksamheten genom delbetänkande 1997:21 SOU Växa i lärande.

1991 togs första steget mot integrering när en skollag infördes angående flexibel skolstart för sexåringar. I Skolverkets rapport ”att bygga en skolform för sexåringar” (Skolverket, 2001) lämnades förslaget att förskolans sexårsverksamhet skulle bilda en egen skolform inom det offentliga skolväsendet och kallas förskoleklass. Den 1 januari 1998 togs steget fullt ut och förskoleklassen blev en egen skolform inom det offentliga skolväsendet. På så sätt integrerades den pedagogiska verksamheten för sexåringar och förskollärares arbetsfält utökades till att också omfatta grundskolans kontext.

Flera paradigmskiften har ägt rum inom den pedagogiska diskursen. Skolan och samhälle påverkas och påverkar varandra och rådande influenser inverkar också på synen på barnet. I linje med behaviorismen betraktades barn förr, som varelser som genom mognad skulle komma att utvecklas enligt en trappstegsmodell där alla följde samma steg i en viss ålder då den biologiska modellens barn, som objekt utifrån att kompetenser skulle uppstå ur ett genetiskt arv och visa sig allt efter barnets mognadsnivå. Barn sågs som objekt som utifrån

värderande, maktutövning, disciplinering och med fokus på beteende skulle/kunde korrigeras/tillrättavisas. Det har skett flera paradigmskiften sedan dess och nya teorier om människan och dennes lärande har vunnit mark. Hartman och Lundgren (1980) argumenterar för att kunna genomföra pedagogiska analyser så bör man utgå från idéer och verklighet samt historia och nutid

## ***Strävans- och uppnåendemål***

Pramling Samuelsson och Johansson (2009) framhåller att förskollärare som arbetat utifrån tidigare styrdokument i grunden behöver förändra sitt synsätt på uppdraget. Av vikt är att som förskollärare analysera sin egen lärarroll och innebörden av barns lärande. Förskolan utgår från strävansmål vilket förskoleklassens verksamhet tidigare också baserades på utifrån Lpo94, till skillnad från i grundskolan där man arbetar utifrån uppnåendemål och utifrån mätbara kunskapsmål. Det innebär (Skolverket, 2010) att mål att sträva mot och mål att uppnås tas bort och därmed behöver individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen formuleras utifrån den nya kursplanestrukturen. Bedömningen av elevernas kunskapsutveckling ska utgå från kunskapskraven. De individuella utvecklingsplanerna ska även i fortsättningen fungera som ett stöd för elevens lärande och vara en plan för hur skolan ska arbeta så att eleven utvecklas så långt som möjligt.

I förskoleklass finns inga kunskapsmål men hela tiden görs bedömningar av verksamheten och barnen. Därför är det av värde att belysa just bedömningar även om förskoleklassen inte inkluderas av kunskapsmålen. Att utmana och stimulera barns kunskaper och sätta ord på vad barn lär sig/förväntas lära sig och att arbeta i en utvecklande lärandemiljö är några av de uppdrag som implicit följer med det pedagogiska uppdraget i förskoleklass (Skolverket, 2011).

Enligt Skolverket (2011) kan en kartläggning ligga till grund för planeringen av undervisningen, men lyfter också värdet av att vara medveten om i vilket syfte bedömningen sker.

Bedömningen kan ge läraren information om elevens lärande men också information om hur undervisningen fungerar.

Skolverket lyfter tre processer som viktiga utgångspunkter:

- Att förskolläraren är klar över vilka förmågor eller vilket kunnande eleverna ska utveckla.
- Vikten av att tala om för eleverna både om vad de ska lära och vad de ska göra
- Att planera så att eleverna får möjlighet att sätta sig in i kunskapskraven.

Att barn förväntas utveckla förmågor och kunnande, skriver Skolverket (2011) fram explicit. Vikten av att eleverna/barnen förstår att de är i förskoleklassen för att lära, är pedagogernas ansvar enligt läroplanen Lgr 11 som slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att eleverna ska inhämta och utveckla kunskaper och värden som ska främja alla elevers utveckling och lärande. Förskoleklassens verksamhet omfattas inte av kunskapsmål men pedagogerna är inte fria från att arbeta utifrån Lgr 11, utan genom rubriceringen i tillämpliga delar i läroplanen Lgr 11. Detta framstår som kärnan i denna studie. Genom att utgå från rubrikerna i läroplanen och förhålla sig aktivt till dessa kan pedagogerna i förskoleklassen använda dem som riktmärken för vad barnen kan/bör arbeta med. Att vara medveten om vilka förmågor och vilket kunnande barnen ska utveckla. Vikten av att involvera barnen i deras läroprocess och varför förskoleklassen arbetar utifrån fokus/temaområden är inte motstridiga

till att det inte finns uppnåendemål. Några formella kunskapskrav har dock inte funnits tidigare.

Under förutsättning att det fattas beslut av riksdag och regering kommer Skolverket i juli 2018 att publicera *Hitta matematiken* och *Hitta språket* som är ett stöd för att kartlägga elevers kunskaper i matematiskt tänkande och språkligmedvetenhet i förskoleklass. Syftet är att förskollärare som undervisar i förskoleklass tidigt ska kunna identifiera elever som visar en indikation på att inte nå de kunskapskrav som senare ska uppnås i årskurs 1 och 3 i grundskolan. Materialen kan komma att bli obligatoriska att använda som naturliga inslag i den ordinarie undervisningen under höstterminen, 2018.

### ***Att gälla i tillämpliga delar***

Pedagoger i förskoleklass ska enligt läroplanen Lgr 11 ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Lgr 11 förtydligar dock i inledningen att målen gäller i *tillämpliga delar* för förskoleklassen. Detta begrepp tillämpliga delar lämnar stort tolkningsutrymme för pedagoger i förskoleklass och innebär att de klart uttalade direktiven inte alltid måste innefatta förskoleklassens verksamhet, eller att när det är tillämpligt så innefattas också förskoleklassen av målen. För att utveckla elevernas lärande bör-fokus i undervisningen ligga på vad eleverna lär – inte vad de gör (Moreau & Wretman, 2008). Det första som behöver preciseras är vad eleverna förväntas lära sig i relation till lärandemål. Lärare behöver därför tolka vad läroplan och kursplaner innebär.

Av Skolverkets diskussionsunderlag (2011) för förskoleklass framgår under rubriken, den samlade läroplanen för grundskolan, att Lgr 11 andra del utgörs av övergripande mål och riktlinjer som gäller för utbildningen. Skolverket skriver fram att denna del gäller i tillämpliga delar för förskoleklassens verksamhet. Det innebär att regleringarna gäller om de är möjliga att tillämpa i förhållande till förskoleklassens uppdrag enligt Skolverket. Förtydligt i diskussionsunderlaget för förskoleklass, så innebär det att när lärare i förskoleklass planerar och genomför sin verksamhet utifrån läroplanens övergripande mål, med ett innehåll och med arbetsformer som är lämpliga för elever i förskoleklass, så bygger de samtidigt en brygga till den kommande ämnesundervisningen i skolan.

I diskussionsunderlaget skriver Skolverket (2011) att trots att kursplanerna för grundskolans olika ämnen inte gäller för förskoleklassen kan de ändå utgöra ett stöd i planeringen av verksamheten. Genom att läsa kursplanerna för de olika ämnena får läraren en bild av vad det är eleverna kommer att möta när de börjar årskurs ett. Planeringen av undervisningen ska utgå från läroplanens första och andra del, om läraren också har insikt i grundskolans ämnen kan det bidra till att förskoleklassens verksamhet bättre kan uppfylla sitt i skollagen angivna syfte att förbereda eleverna för fortsatt utbildning. Skolverket (2011) beskriver att då de övergripande målen i läroplanens andra del ligger mycket nära de mål som anges i förskolans läroplan Lpfö 98, bygger verksamheten i förskoleklass även broar till förskoleverksamhet som eleverna tidigare varit delaktiga i. Barnens och elevernas lärande blir på så sätt en kontinuerlig process genom hela utbildningsväsendet. Förskoleklassen bör så långt som möjligt följa regelverket för grundskolan. Vidare framgår av diskussionsunderlaget (Skolverket, 2011) att utvecklingssamtal ska bygga på en bred och nyanserad bild av barnets utveckling och lärande men inte utgå från några fastställda normer eller kunskapsnivåer.

## ***Förskollärarens roll i förskoleklass***

Skolverkets utvärdering av svenska förskoleklasser år 2000 visade att förskoleklasslärarna hade svårt att hävda sin verksamhet i de skolanpassade miljöerna de var hänvisade till. Skolverket (2009) att just skolmiljön och förskoleklassens placering i klassrum kunde vara en förklaring till varför verksamheten i förskoleklassen utvecklats till att bli alltmer skollik med en hög grad av vuxenstyrda aktiviteter, schemaläggning och uppläggning av dagen i lektioner och raster. Man såg även att "förskolelika" kännetecken som lek och skapande aktiviteter inte integrerades i verksamheten, utan organiserades som separata lektionsliknande aktiviteter. I Lärarförbundets rapport Satsa på förskoleklassen (lararförbundet.se hämtad 2013-05-14 ) tillbakavisas kritiken genom att lärarförbundet förtydligar att - initialt kritiserades förskoleklassen för att vara "skolifierad", men förskollärarens kunskaper om sexåringarnas utveckling och lärande har gjort att leken och förskolepedagogiken i högsta grad är närvarande i landets förskoleklasser. Lärarförbundet framhåller att det är: "viktigt att förskoleklassen behåller sin grundstruktur och det är fortfarande viktigt för sexåringen att så att säga få växa in i skolmiljön med allt vad det innebär. Att intresset för läs- och skrivinlärning och grundläggande mattebegrepp väcks och stimuleras är förstås också en viktig del. Det behöver dock tydliggöras vilken förskoleklassens roll är i övrigt eftersom det står väldigt lite om den i nya läroplanen".

Förskollärare i förskoleklass befinner sig i mötet mellan två kulturer och kan skapa egna gränser genom de val de gör, kommer Ackesjö (2011) fram till i sin avhandling. Som exempel kan pedagogerna i förskoleklassen välja att undervisa sexåringarna på ett skollikt sätt, med inspiration från skolundervisningen. De kan också välja att ta avstånd från skolans undervisningsformer och låta sexåringarna följa undervisningsformer hämtade från förskolans traditioner. På så sätt skapar lärarna egna gränser, så att säga "inom" organisationen. I en av sina publikationer beskriver Ackesjö, Frank och Herrlin (2013) hur förskollärare i förskoleklass upplever utanförskap, osäkerhet om lärarrollen och brist på delaktighet i skolstrukturen och att det är upp till förskollärarna själva att utröna vad undervisningen ska innehålla. Samtidigt skriver Myndigheten för Skolutveckling (2006) att förskoleklassens verksamhet inte ska vara en skolverksamhet, men det ska inte heller vara en förskoleverksamhet. Barnen ska samlas i en åldershomogen grupp och i förskoleklassen ska de förberedas inför skolstarten. Å andra sidan poängterar Skolverket (2010) att man i förskolorna arbetat på detta sätt sedan lång tid tillbaka då det har funnits en verksamhet särskilt utformad för sexåringar lika länge som det har funnits daghem, lekskolor och förskolor. Även hemmavarande sexåringar har erbjudits att delta i särskild pedagogisk verksamhet. En verksamhet som har fokuserat på olika former av skolförberedande verksamhet. Sexåringarna har på olika sätt förberetts för sin kommande tid i skolan via olika läs- och skrivgrupper, tvärgrupper och skolförberedelsegrupper, allt tillsammans i syfte att förenkla övergången mellan det som har kallats daghem, förskola, lekskola, dagmamma/familjedaghem eller hemmet och skolan enligt Skolverket (2010).

## ***Lärande***

Hur barn skapar kunskap och lär är en väsentlig fråga som förskollärare och lärare aktivt behöver förhålla sig till inom både förskola, förskoleklass och grundskola. Av Skolverkets skrift Bildning och Kunskap (1992) framgår att förskollärarna har ett ansvar för hur stoff väljs ut och organiseras för lärande. I förskolan ses lek, lärande, fostran och omsorg som av varandra beroende variabler. I grundskolan står ofta de mer teoretiska formella kunskaperna i fokus, som också har både uppnående mål och definierade tillfällen för undervisning.

Den schweiziske pedagogen och didaktikern Pestalozzi, är en av flera pedagoger som fört fram tankar som delvis ligger till grund för hur vi idag förhåller oss till kunskap och lärande, ansåg att undervisningen bör stämma överens med barnets utveckling och vara så enkel som möjligt. Ett barn väntar inte passivt på att föremålen omkring det skall bli bekanta för det utan tvärtom finns det krafter som driver barnet att erövra världen. Därför är det viktigt att man hjälper barnet i denna naturliga utveckling och klargör begreppen för det. Principen förklarade Pestalozzi bör därvid vara att man går från det enkla till det sammansatta, från det bekanta till det obekanta, och att det bör ske så åskådligt som möjligt, Simmons-Christenson (1983). Gustavsson (2002) lyfter också värdet av att kunskap är nödvändig för vårt handlande och samhällets uppbyggnad och vi har nu övergått från industri till kunskapssamhälle och att kunskap bärs av människor som tolkat och förstått det de tagit till sig. Tengström förklarar enligt Gustavsson (2002) att ett demokratiskt kunskapssamhälle bygger på respekt för olika former av kunskap som är förbundna med olika verksamheter människor bedriver. Gustavsson menar vidare att kunskap är något vi skaffar oss i en ständigt pågående process och att kunskap förändras och att ny kunskap kommer till är en sak vi inte kan blunda för. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv beskriver Säljö (2000) kunskaper som något som man använder dagligdags för att lösa problem och hantera kommunikativa och praktiska situationer på ett ändamålsenligt sätt. Ett sådant synsätt på kunskap kan då relateras till begreppet lärande som enligt Johansson & Pramling Samuelsson (2003) inte längre handlar om att få information, utan om att göra erfarenheter i miljöer där fysiska och intellektuella redskap görs tillgängliga på ett för individen rimligt sätt och där de används som en del i konkreta verksamheter. Ett sådant perspektiv betonar att det är genom lärande som individen utvecklas. Säljö (2005) framhåller att det inte är lätt att förstå och förklara lärande då det finns många förhandsantaganden som snabbt leder in diskussionen i bestämda spår. Ett sådant är att lärande är det som försiggår i skolan och andra delar av utbildningssystemet. I antagandet ingår också föreställningen att det försiggår i huvudsak där: lärande är detsamma som att studera. Nästa led i denna tankekedja blir ofta uppfattningen att lärande också förutsätter undervisning. Detta synsätt är en problematisk begränsning av sättet att definiera lärande då det förutsätter att det är som om någon skulle kunna bestämma när, var och hur människor tar intryck av sina erfarenheter och utvecklar ny kunskap. I organisationen av lärandesituationer kan man se spår av hur lärare menar att lärande sker och vad som är viktig kunskap. Det är avgörande för de möjligheter barn får att utveckla och leva ut sin kompetens, både individuellt och i lek och i samspel med andra. Som pedagog är det därför viktigt att reflektera kring sin syn på kunskap och lärande, samt vilket lärande som är möjligt i barngruppen enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2003). Hur pedagoger tänker (Säljö, 2000) om hur människan lär, har en avgörande betydelse för planeringen och organiserandet av undervisningen.

# Studiens teoretiska ram

## *Ett sociokulturellt perspektiv*

I uppsatsen utgår jag från ett sociokulturellt perspektiv, då studien tar avstamp i ett antagande att det är i interaktion med det omgivande samhället som människor skapar och utformar sin livsvärld. Säljö (2000) skriver att en naturlig och nödvändig aspekt av mänskliga verksamheter är att människor alltid har lärt och delat med sig av kunskaper till varandra och att människor föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Samspelet mellan kollektivet och individen blir på så vis fundamentalt inom ett sociokulturellt perspektiv. Människan är ingen isolerad hjärna eller kropp utan är öppen för intryck från omvärlden och tänkandet formas av vad man är med om. Det blir svårt att förstå hur människor lär och utvecklas, om man inte tar hänsyn till lärandets situerade karaktär (Säljö (2010). I denna studie tar jag utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv där lärandet ses som en social process, något som sker i samspel mellan individen och omgivningen. I detta avseende är lärandet något som är en del av att vara människa, det vill säga man kan inte undvika att lära i olika situationer och sammanhang. Frågan är inte om man lär, utan vad man lär och hur detta går till, samt hur detta lärande används (Säljö, 2000). Säljö framhåller att i en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden (Säljö, 2000). Lärande är en term som nästan alltid används med positiva förtecken: att lära är viktigt och ju mer man lär desto bättre. Dessa positiva bibetydelser gör att alla kan enas om att lärande är något gott och produktivt som alla bör ägna sig åt och som i sin helhet utvecklar och bevarar insikter, kunskaper och färdigheter och får dem att leva vidare (Säljö, 2005). Ett sociokulturellt perspektiv tar sin utgångspunkt från Vygotsky (1978, 1986) och hans teoretiska idéer om individen, kollektivet och samhället som tre av varandra beroende faktorer Månsson, 2004. Vygotsky utvecklade en teori där människors tänkande, språk och handlingar står i nära relation till de sociala och kulturella resurser som används (Jakobsson, 2012). Vygotsky förde fram att språk och tanke är närbesläktade men inte identiska. Det är genom kommunikation med andra som vi formas som tänkande varelser. En av Vygotskys principer är att kommunikation (särskilt det verbala språket) med andra människor formar vårt tänkande. Som redskap eller verktyg använder människan kommunikation och interaktion för att förstå omvärlden och på så sätt föra kunskap och traditioner vidare. När individen byter information, kunskaper och färdigheter i samspel med andra är språket en unik och rik komponent för att skapa och kommunicera. Mediering är ett centralt begrepp inom sociokulturellt perspektiv, som uppmärksammar den samverkan som finns mellan människors tänkande och handling och de kulturella produkterna (Jakobsson, 2012). Genom språklig mediering blir människor delaktiga i en kulturs eller ett samhälles sätt att se på och förstå omvärlden. Språket är ett medierande verktyg men också människors sätt att bete sig, tänka, kommunicera och uppfatta verkligheten, är formade av sociala och kulturella erfarenheter. (Lundgren, Säljö & Liberg, 2010).

Individen, den sociala praktiken och redskapen hör samman och är nödvändiga för att förstå människors handlande eftersom de bestämmer varandra (Hundeide, 1989). Människan är en genuint, kommunikativ varelse inriktad mot att samspele med andra. Säljö vidareutvecklar dessa tankar när han understryker att utifrån ett sociokulturellt perspektiv gäller det att förstå samspelet mellan institutionella arrangemang på makronivå och individuella, kommunikativa verksamheter för att se hur de båda nivåerna utgör förutsättningarna för varandra. Individers sätt att uppfatta världen och agera i den har ett intimt samband med de omgivande sociala och kulturella mönstren. Mänskliga handlingar är situerade i sociala praktiker. Individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad man medvetet eller

omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet. På så vis skulle man kunna förstå förskola, förskoleklass och grundskola som arenor som inte kan distanseras från samhället utan att samhället influerar skolan och skolans arbete får effekter i samhället. Skolan blir på så sätt en institution med inflytande men det är också en institution som det finns förväntningar på. Förskola och skola formar inte bara barnen och eleverna utan pedagogerna formas också av de förväntningar som finns från samhället (Broady, 1981). Colnerud (1995) förklarar att lärare förhåller sig till en yrkesroll och ingår i sociala sammanhang, spelar sin sociala roll och utför de handlingar som åligger rollen. Undervisning och inläring (Månsson, 2004) kan aldrig ses som något som försiggår i ett tomrum, utan utgör det konkreta resultat av vissa samhälleliga strävanden och processer, även om utbildningssystemet står och framstår som relativt självständigt och avskilt från resten av samhället.

Med utgångspunkt i denna studies syfte, kan man säga att den enskilda pedagogiska institutionen – eller summan av alla institutioner, dvs. utbildningssystemet – vid sitt möte med individen på förhand har försetts med en auktoritet, dvs. en självklar rätt att förmedla vissa föreställningar och symboliska relationer. Denna auktoritet framstår som rent pedagogisk, dvs. baserad enbart på institutionens uppgift att överföra och inpräglade vad som betraktas som pedagogiskt betingad information. Men i själva verket är förhållandet det att skolans auktoritet inte är något som skapas av institutionen själv, utan är en avledning av något annat, nämligen makt. Av vikt är att klargöra att utbildning och inläring sker i ett sammanhang, där en maktfaktor på en nivå delegerar ut en speciell form av auktoritet på en annan nivå (undervisningsinstitutionen) och att denna auktoritet å sin sida slår igenom på en tredje nivå (undervisningssituationen) enligt Månsson (2004).

Förskollärarna i studien hade alla förutom en, en förförståelse för hur undervisningen i en svensk grundskola vanligtvis är utformad. När det gäller begreppet 'i tillämpliga delar' kan det påverka hur förskollärarna förhåller sig till formuleringen.

Hur förskollärare tar sig an uppgiften att tolka läroplanen är i högsta grad en sociokulturell process vilket resultat av den här studien visar. Det finns en samstämmighet i förskollärarnas svar som visar på att det sociokulturella sammanhanget har en större inverkan än det som skrivs fram i läroplanen.

Berner (1977) förtydligar att skolan behöver, oberoende av om de inblandade är medvetna om det eller inte, uppfylla vissa bestämda funktioner i samhället. Det finns komplexa samband mellan utbildningssystem och samhällsstruktur precis som mellan skolans inre arbete och de krav som utifrån ställs på skolan. Månsson (2004) framhåller att människan lever och kommunicerar i en värld som konstruerats av hennes praktiska förnuft, där omdömen och kategoriseringar är enkla och grova. Mänskliga handlingar och föreställningar är i allmänhet också knutna till det vardagliga livets innebörder där erfarenheterna formas av den plats man befinner sig på. Det är handlingsmönstren i det vardagliga triviala som skapar den sociala tillvarons struktur. En central tanke är att individens handlingar alltid är kollektiva till sin karaktär (Månsson, 2004). Utifrån denna utsaga tar jag stöd i att förskollärarens roll och uppdrag i förskoleklassen inte är något som pedagogerna själva har uppfunnit utan det emanciperar från en kultur som de själva har formats av och i. Traditionsöverföringen inom denna kultur är också stark och genom att lärarna vistas i och deltar i olika sociala miljöer tillägnar hen sig olika sätt att agera och förhålla sig.



Genom att människor existerar i en på förhand given värld, bidrar den sociala och kulturella verkligheten samt våra egna handlingar till denna värld, till att bestämma kontexten (Wenneberg, 2001). Vidare anser Wenneberg att en kontextberoende kunskap är ett villkor det vill säga vår kunskap är förankrad i tid och rum och kan inte frigöras från dessa betingelser. Wenneberg relaterar till att vår kunskap är socialt konstruerad eftersom vi får vår kunskap med hjälp av språkliga begrepp och språket med nödvändighet är något socialt. Vår kunskap påverkas av den tidsanda som vid en given tidpunkt är förhärskande i ett samhälle. Enligt Wenneberg så är våra handlingar socialt konstruerade och vårt vetande är socialt konstruerade faktorer precis som skolor är sociala institutioner. Språket är en stor del av en social helhet då det är något vi människor skapar tillsammans. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är språket socialt konstruerat och därför blir också vår uppfattning av och vår kunskap om verkligheten socialt konstruerad (Wenneberg, 2001). Sociala konstruktioner är komplexa och sammansatta företeelser, som vi ofta lär oss att ta för givna, eftersom vi socialiseras in i ett samhälle där dessa företeelser redan finns. Kunskap om samhället dvs. sociala fakta konstitueras av mänskligt beteende och intentionella tolkningar. Wenneberg (2001) förtydligar att vår kunskap är beroende av de sociala sammanhang vi ingår i. Kunskapen om omgivningen påverkas av det sociala sammanhanget. I relation till föreliggande studie om förskoleklassen så relaterar jag till den metafor som Wenneberg (2001) använder för att beskriva hur man kan se på kunskap. Enligt Wennebergs sätt att se på kunskap, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, så är det som att lysa med en ficklampa, där vår kunskap är som en ljusstråle som vi låter falla på olika delar av världen, och när ljusstrålen träffar olika ting får vi kunskap om dem. Mina intentioner har varit att rikta ljuskäglan mot förskollärares syn på vilka kunskaper de ser som viktiga att barn utvecklar/tillägnar sig under året i förskoleklass. Samtidigt så påverkas pedagogerna av de pedagogiska influenser som är rådande, samhällets syn på kunskap så som det tar sig uttryck i policydokument och utifrån den samhällsanda de själva är skolade i. Människor vill ofta att olika skeenden hör ihop med varandra som exempelvis när vi lyssnar på andras utsagor så letar vi efter meningsfullheten i dessa och menar att den naturliga ordningen omedvetet strukturerar vår kunskap genom att erbjuda en kunskapsmässig referensram i vårt medvetande. Denna referensram påverkar hur vi medvetet uppfattar en viss situation, den bidrar med andra ord till att ge oss en kontext. Sammanfattningsvis bidrar sociokulturella teorier i denna studie med att lyfta fram hur kommunikation och språk är centrala för mänskligt lärande (Säljö, 2005). Det är genom språket som människor utvecklar och formulerar kunskaper och insikter, och det är främst genom språket som egna erfarenheter och iakttagelser kan kommuniceras till andra. Språket och den komplexa interaktionen mellan människor är redskap med vilket individen kan låna insikter, färdigheter och kunskaper av andra. Teorin bidrar i denna studie till att problematisera hur förskollärare i förskoleklass resonera kring och tolkar formuleringen *i tillämpliga delar* i Lgr 11. Teoretiskt tar studien på så vis avstamp i att ord och språkliga uttryck gör det möjligt att kommunicera kunskaper och insikter som kan bidra till kunskapsutveckling. Samtalen är uttryck för mediering, och människor är på sätt och vis ständigt medierande resurser för varandra i interaktion.

## Metod

Syftet med denna studie är att problematisera formuleringen *i tillämpliga delar* i Lgr 11 och ta reda på hur förskollärare tolkar formuleringen. Studien har en kvalitativ ansats med intervjuer som metod. Detta för att kunna analysera och diskutera hur förskollärarna tolkar betydelsen av uttrycket *tillämpliga delar* i relation till läroplanen Lgr11. Utifrån en sociokulturell ansats Säljö (2010) tar jag stöd i att ord och språkliga uttryck gör det möjligt att kommunicera kunskaper och insikter till varandra. Alla samtal är uttryck för mediering, och människor är på sätt och vis ständigt medierande resurser för varandra i interaktion.

För att genomföra en empirisk kvalitativ studie med hög validitet fann jag det mest lämpligt att intervjua förskollärare yrkesverksamma i förskoleklass. Här tar jag stöd i Säljö (2010) tankar att det är igenom språket som vi utvecklar och formulerar kunskaper och insikter, och det är främst genom språket vi kommunicerar våra egna erfarenheter och iakttagelser till andra. Arfwedson (2001) när det gäller pedagogiska och didaktiska studier där man utgår från lärare så kan man inte bortse från eleverna, metoderna och innehåll. Kvale och Brinkmann (2010) motiverar den kvalitativa forskningsintervjun med att den är en interpersonell situation mellan två deltagare om ett ämne av gemensamt intresse, där den intervjuade får möjlighet att berätta om sin levda värld och uttrycka med egna ord och ur sitt eget perspektiv.

I studien utgår jag från ett sociokulturellt perspektiv (Vygotsky, 1978, 1986) vilket bygger på en ansats där individen är aktiv skapare av sin kunskap och där individer och miljö konstruerar varandra i ett dynamiskt, ömsesidigt och kontinuerligt samspel. Det innebär en människosyn och ett förhållningssätt där verksamheten baseras på att människor är kompetenta medskapare av sin egen kunskap. Det innebär också ett förhållningssätt där individen/individerna i gruppen förväntas vara aktiva och inte ses som en homogen grupp av människor med identiska intressen och behov.

## Urval

Vid struktureringen av den empiriska delen av studien så fann jag det mest tillförlitligt att intervjua förskollärare yrkesverksamma i förskoleklass. Det är de yrkesverksamma förskollärarna i förskoleklass som ska tolka och omsätta läroplanen Lgr11's intentioner, i den pedagogiska verksamheten. Vid urvalet av informanter utgick jag från en förteckning över kommunala F- 3 och F-9 skolor i en av Sveriges större städer. För att kunna genomföra en studie med hög validitet och få ett större, mer tillförlitligt resultat valde jag att rekrytera informanter från en bred spridning i olika socioekonomiska områden i staden. Vid insamling av det empiriska datamaterialet genomfördes intervjuer på sex skolor med åtta förskollärare yrkesverksamma i förskoleklass. En av pedagogerna hade dubbla kompetenser dvs. både förskollärare och grundskollärare. Bland informanterna fanns både kvinnor och män.

Alvesson & Sköldbergs (2008) utsaga att man inte arbetar i ett vakuum utan teorin växer fram under intimt samspel mellan de empiriska fakta som föranleder dem, stämmer väl in på mig och mitt intresse för ämnesvalet. Uppsatsen och studien är baserad på en för mig genuint intressant forskningsfråga, hur förskollärare i förskoleklassen ser på verksamheten utifrån vilka kunskaper och förmågor barnen förväntas utveckla/tillägna sig under året i förskoleklass.

## *Genomförande av intervjuer*

Utifrån de valda första åtta skolorna tog jag kontakt via telefon. På fem av de åtta av skolorna svarade den administrativa personalen och efter att ha presenterat mig och mitt ärende så kopplades jag vidare till både förskoleklasser och fritidshem. Den administrativa personalen på några av skolorna hade inte kunskap om de olika verksamheterna på skolorna och jag fick därför förklara mitt ärende mer ingående för dessa personer. När jag kom i kontakt med de aktuella pedagogerna i förskoleklasserna så informerade jag muntligt om att jag läser en utbildning på avancerad nivå vid Göteborgs Universitet och att min uppsats kommer att bli en offentlig handling. Jag informerade också att fokus utgår från deras tankar om verksamheten i förskoleklass. Jag förklarade att det var i deras egenskap av förskollärare i förskoleklasser i områden som jag hade tidigare yrkeserfarenheter från som jag kontaktade dem.

Med ett undantag så var alla mycket positiva till att delta i studien. En av förskollärarna uttryckte vid telefonsamtalet, en önskan om att i förväg få ta del av intervjufrågorna inför intervjun och därför sändes de halvstrukturerade intervjufrågorna via e-post till denna person. Förskolläraren svarade via e-post efter några dagar att hen fått förhinder som hade uppstått på grund av tidsbrist. Jag ringde därför och bokade in en ny intervju med en förskollärare från en annan skola i samma område. I samband med telefonsamtalen så avtalades tid för intervjuerna. Samtliga av förskollärarna hade önskemål om att intervjuerna skulle äga rum efter förskoleklassens skoltid, dvs. efter kl.13.20. Därför genomfördes samtliga intervjuer efter förskoleklassens slut för dagen. Intervjuerna genomfördes i avskilda rum i de lokaler som var avsedda för förskoleklassens verksamheter på de olika skolorna.

Inför intervjuerna tillfrågades informanterna om de det gick bra att jag via i-Pad spela in intervjun. Samtliga lämnade sitt godkännande till detta. Flera såg det som extra intressant med denna teknik där man kunde se hur ljudet registrerades och under hur lång tid intervjun ägt rum. Samtliga förvånades över hur fort tiden gick under intervjutillfället. Detta tolkar jag som att informanterna upplevde intervjun som en positiv upplevelse.

Strax före intervjuerna genomfördes hade jag ett givande samtal med min handledare. Hon rekommenderade mig att utgå från en intervjumall med ett antal i förväg formulerade frågor och därefter ställa följdfrågor som kunde ge informanten möjlighet till större frihet att utveckla sina tankar. I linje med detta genomförde jag en provintervju för att ta reda på om mina frågor kunde ge svar på det jag avsåg att undersöka. Det visade sig vara ett gott råd att låta informanterna själva resonera om verksamheten. Det visade sig också att informanterna uppskattade friheten av att själva få formulera och verbalisera sina tankar utan att ställas inför dilemmat att inte riktigt förstå vad jag frågade om eller att jag påverkade dem i någon bestämd riktning.

Intervjufrågorna tog sin utgångspunkt från syftet med studien och utifrån Kvale & Brinkmanns (2010) idéer om att den kvalitativa forskningsintervjun leder den intervjuade till vissa teman, men inte till bestämda uppfattningar om dessa teman. Kvale & Brinkmann betonar att det i all forskning finns en maktdimension som innebär att forskaren riskerar att påverka deltagarna i studien. Detta var jag medveten om och försökte i största möjligaste mån att inte påverka informanterna i någon direkt riktning. Som stöd för intervjuerna hade jag förberett en intervjumall med de halvstrukturerade intervjufrågorna, vilket var till stor hjälp under intervjuernas gång. Med mig hade jag också läroplanen Lgr 11 med formuleringen i tillämpliga delar för förskoleklassen, markerad med överstrykningspenna för att lättillgängligt kunna visa texten. Informanternas svar styrde hur uppföljningen av svaren ägde rum. Detta medförde att de olika intervjuerna utvecklades något olika då frågornas ordningsföljd inte

alltid följde samma mönster. Informanternas svar gav också vid flera tillfällen sidospår som de utvecklade under intervjuens gång. I linje med Stensmo (2002) så utgick jag från äkta öppna frågor som inte hade givna svar.

Intervjufrågorna som jag utgick ifrån var följande:

- Varför har du valt att arbeta i förskoleklass?
- Kan du beskriva hur ni arbetar i förskoleklass?
- Vilken betydelse har läroplanen för ert arbete? Kan du ge några exempel?
- Vilka kunskapsmål har ni prioriterat, varför dessa?
- Vilka kunskaper vill ni att barnen ska utveckla/tillgodogöra sig?
- Vad betyder tillämplighet och hur tolkar du det begreppet?

Intervjuerna genomfördes i en samtalsliknande form. Utifrån de halvstrukturerade frågorna så kartlades förskolläraernas utbildningsvägar. Bland informanterna hade sju av de åtta, grundutbildningar från olika högskolor runt omkring i landet. En av pedagogerna hade en latinamerikansk lärarutbildning och vid tiden för flytten till Sverige så kompletterades lärarbehörigheten med en förskolläraexamen. Informanten motiverade att den utökade kompetens gav större möjligheter och en bredare valfrihet på arbetsmarknaden.

## ***Informanterna***

Bland informanterna fanns både kvinnor och män. Samtliga var i fyrtiofem - femtio-års åldern och hade lång pedagogisk erfarenhet från förskola, fritidshem och förskoleklass, under den senaste tioårsperioden främst ifrån förskoleklass. Gemensamt för sju av de åtta informanterna var att de hade börjat sin yrkesverksamma bana inom förskolans verksamhet för att sedan söka sig till förskoleklass. Flera såg detta som en utvecklingsmöjlighet att arbeta med något äldre barn inom grundskolans diskurs. Alla informanter visade stort intresse och gav positiv respons vid första kontakten och vid intervjutillfället, vilket jag är mycket tacksam för. Jag värdesatte att jag fick ta del av dessa yrkesverksamma pedagogers syn på arbetet i förskoleklass, som de så frikostigt delade med sig av. Alla informanter var yrkesverksamma på F-5 skolor. Förskoleklassernas lokaler var inte integrerade med grundskolans lokaler utan förskoleklasserna hade i samtliga fall förskoleklassens verksamhet möblerade rum och egna entréer. Med några få undantag fungerade också förskoleklassens lokaler som fritidshem på eftermiddagen. Gemensamt för de olika skolorna var gemensamma utrymmen så som matsal, gård för utevistelse och idrottslokal. Grundskolorna varierade något i antal elever från hundrafemtio till två hundra elever.

Informanterna deltog med stor entusiasm och svarade ingående och utvecklande på intervjufrågorna och så som jag uppfattade intervjutillfällena uppskattade förskollärarna att resonera tillsammans med mig som lyssnade till deras utsagor. I linje med Kvale och Brinkmann (2010) var jag medveten om maktasymmetrin vid intervjutillfället, då jag som intervjuare inledde, ställde de halvstrukturerade intervjufrågorna och avgjorde vilka svar som följdes upp. Utifrån mina kunskaper om förskoleklassens verksamhet kunde jag föra samtal och utifrån syftet med studien följa upp frågorna genom att ställa klargörande frågor av vad som sagts, så att informanten hade möjlighet att bekräfta att svaren uppfattats korrekt. Varje intervju tog ca trettio minuter. Efter varje intervjutillfälle spelade jag med hjälp av min iPhone in mina egna första direkta reflektioner av intervjuerna. Dessa var till hjälp vid analysen av datan.

Inför transkriberingen lyssnade jag först igenom samtliga intervjuer och gjorde fortlöpande anteckningar av, för studien intressanta utsagor. Efter det påbörjades arbetet med transkriberingen. Intervjuerna numrerades från ett till åtta för att göra dem mer överskådliga och underlätta vid analysen av vem som lämnat vilken utsaga. Informanterna gavs fingerade, könsneutrala namn. Att informanterna aidentifierats gällande genus beror på att genusperspektivet ej var i fokus i denna studie. De fingerade namnen var Kim, Rene, Hannan, Lima, Lasslio, Helle, Björg och Sirilak. Samtliga intervjuer sparades på min egen dator. Intervjuerna renderade ca sju sidor med tät text vardera. Transkriberingen av varje intervju tog cirka sex timmar effektiv tid och underlättades av möjligheten att kunna sänka hastigheten på iPaden vid uppspelningen men också av att i tid kunna se var i intervjun jag befann mig. Även pauser och skratt dokumenterades.

Efter transkriberingen sändes intervjuerna ordagrant, med tillägg för skratt och tystnad, till respektive informant via e-post, enligt överenskommelse. Ingen av informanterna valde att lägga till, stryka eller ändra något i sina utsagor. En av informanterna återkom via mail några dagar efter att ha läst igenom sin intervju med kommentaren ”oj vad jag låter flamsig och vad jag skrattar mycket”. En annan informant menade att ”det är tur att det inte är någon som vet att det är jag som har lämnat dessa svar”.

Att informanterna visade stort intresse och gav positiv respons både vid första kontakten och vid intervjutillfället är jag mycket tacksam för. Jag uppskattar också att jag fick ta del av dessa förskollärares syn på deras arbete i förskoleklass, som de frikostigt delade med sig av. Mina intentioner har inte varit att vara kritisk och problematisera dem som yrkespersoner. Under intervjuerna gick jag varligt fram utifrån Wides (2005) tankar om - att uttrycka sig är att visa sig och kräver mod och tillit.

## ***Metodologi***

I analysen av min empiri utgår jag från ett sociokulturellt perspektiv då jag anser att det är i den sociala gemenskapen som individen utvecklar och internaliserar de normer och värderingar som är de i samhället normativa. Människan är en social varelse och beroende av sin omgivning för att kunna fungera och finna mening i ett sammanhang. Att vara en individ i en grupp innebär att leva som en i ett kollektiv och därmed ingå i en social gemenskap i ett samhälle. Utifrån ett samhällsperspektiv finns det förväntningar på att den yngre generationen ska ta över efter den äldre och föra utveckling, kunskaper och samhällsstruktur vidare i riktning mot ett hållbart samhälle. Som samhällsmedborgare finns det på så sätt förväntningar på individen som denne inte i någon egentlig mening kan ställa sig utanför och dessa innebär ett ansvar gentemot samhället. På så sätt så reproducerar sig samhället.

Synsättet ligger till grund för det metodologiska arbetet i den här uppsatsen genom att resultaten ses som konstruerade utifrån den empiri som inhämtats. Det innebär att databearbetningen som ägt rum genom transkribering, tolkning och analys har länkats i varandra och har i sin tur förankring i en ursprunglig plan att studera aspekter av både det som sägs och det som görs i verksamheten. Säljö (2000) baserar sin teori på att människors föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Alltifrån begynnelsen gör vi våra erfarenheter tillsammans med andra. Vi lär oss helt enkelt att uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar.

Att metodiskt utgå från detta teoretiska perspektiv innebär att man som forskare bör vara insatt i den kontext som skall studeras. Utifrån flera års yrkesverksamhet i förskoleklass är jag väl insatt i sociokulturen i såväl förskolans som förskoleklassens verksamheter och jag

upplevde det både lärorikt och stimulerande att genomföra en strukturerad intervjustudie. Att studera praktiken låter sig dock inte göras helt objektivt men i största möjligaste mån har jag försökt att förhålla mig neutral. Här tar jag stöd i Dahlbergs (1999) tankar om att det inte finns en objektiv värld, utan beskrivningar av världen är alltid beroende av såväl av observatören som av observationsprocessen. Jag har en god förförståelse för arbetet i en förskoleklass, men mindre insikt i förskollärarnas inställning till vilka kunskaper och förmågor de anser att barnen bör utveckla. I min studie utgår jag ifrån att informanterna och jag delar samma yrkeshorisont men det är inte säkert att vi lägger samma innebörd i orden.

## ***Analys av data***

Studien baseras på en kvalitativ analys av ett antal förskollärares utsagor i intervjuer. Genom en kvalitativ analys av informanternas utsagor har det som jag uppfattat som meningsbärande i förskollärarnas verbala uttryck, kategoriserats och presenteras i resultatet av studien. Resultatet baseras på de tolkningar jag gör av informanternas utsagor. Fenomen måste tolkas för att förstås, (Gilje & Grimen, 1992). Ödman (1994) beskriver att tolka innebär att översätta och gripa tag i och skapa en mer omfattande bild av det vi försöker förstå. Tolkandet bör grundas på kunskap och tidigare erfarenheter av det vi tolkar. Tolkande är en odelbar akt som består i att frilägga och tilldela mening åt det som tolkas. Ödman förtydligar att vi tolkar för att vi vill förstå men att man bör ha i åtanke att tolkning är en subjektiv akt, som alltid görs från en viss aspekt.

Resultaten har framkommit i flera steg. Först genom att jag har lyssnat igenom alla intervjuer. Därefter har jag transkriberat alla intervjuer till skriven text. Sedan har jag läst igenom intervjuerna i sin helhet ett antal gånger, för att därefter finna ut mer exakt vad det är som pedagogerna ger uttryck för i sina svar. Dessa uttryck tolkades och tematiserades utifrån forskningsfrågorna och preciserades i två huvudteman som svarar mot det som förskollärarna uttryckte i sina svar. Under dessa huvudteman har ett antal underteman formats som visar hur pedagogerna uttryckt sig kring frågorna och vad de lyft fram som väsentligt. Slutligen görs en reflektion av resultaten. Varje tema illustreras genom citat från intervjuerna som bidrar till att ge större tydlighet till de teman som framkommit i studien. Citaten är valda för att spegla såväl samstämmighet som variation i utsagorna.

Huvud- och underteman i resultaten är följande:

- **Att tolka formuleringen i ”tillämpliga delar”**
  - Att inte känna till formuleringen ”i tillämpliga delar”
  - Att ifrågasätta formuleringen
  - Att försöka tolka betydelsen i relation till förskoleklass
  - Att förbereda barn för skolan
  
- **Att tillämpa delar av läroplanen Lgr 11.**
  - Barns språklärande
  - Barns utvecklande av matematik
  - Fokus på skolans ämnen
  - Att utgå från barns intressen
  - Att skilja förskoleklassens verksamhet från skolans
  - Sociala färdigheter

Som övergripande fråga genom analysen finns: vad styr förskollärarna i deras arbete med barns lärande? Denna problematisering hamnar i en kategori helt för sig själv, då detta leder fram till resultatet av studien.

## ***Etiska övervägningar***

Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning har respekterats. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vid insamlande av datamaterialet har jag använt ett reflekterat etiskt förhållningssätt i linje med god forskningsetik. De medverkande skall enligt vetenskapsrådet (<http://www.vr.se>) ha rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de ska delta. Detta uppfylldes på så sätt att informanterna fick full frihet att styra både plats och tid. De ca trettio minuterna som intervjuerna beräknades äga rum avtalades före intervjutillfället, detta för att respektera informanternas önskemål och ge möjlighet till avlösning av kollegor som under intervjun tog över informanternas arbetsuppgifter. Jag var mycket noga med att respektera och inte överskrida den i förväg avtalade tiden. Syftet med intervjuerna var inte att vara kritisk och ställa någon till svars och därför försökte jag att vara inkännande för intervjupersonens tankar och de känslor som intervjufrågorna eventuellt förde med sig.

Informanterna fick vid den första telefonkontakten kännedom om studiens syfte och att resultatet kommer att presenteras i en uppsats vid Göteborgs Universitet. Vid intervjutillfället gavs information om frivilligheten i att svara på specifika frågor tillika rätten att när som helst under intervjun avbryta sin medverkan. Jag förtydligade också att det inte var frågan om att finna rätt eller fel svar utan att det var deras uppfattning jag sökte. Konfidentialitetskravet har uppfyllts på så sätt att det inte går att identifiera varken ort, skolor eller informanter. Detta var också något som garanterades före intervjuerna. På så sätt har information- samtycke- konfidentialitets- och nyttjandekravet uppfyllts. Den insamlade data förvaras på en säker plats och kommer att raderas när studien är slutförd och presenterad i uppsatsen.

## ***Metoddiskussion***

Informanternas utsagor ledde mig fram till tolkning och analys. I min tolkning är jag medveten om att jag som förskollärare och genomförare av studien är färgad av min egen sociokultur och inte i någon egentlig mening kan förhålla mig neutral till det jag avsåg att studera. Utifrån denna aspekt vill jag referera till Alvesson och Sköldberg (1994) och deras tankar kring att det inte finns oförmedlade data eller fakta, utan dessa är alltid tolkningsresultat. Det är viktigt att poängtera, som Säljö (2009) uttrycker det, att människors tänkande inte går att studera i en "ren" form. Det inre talet, de kognitiva processerna eller vilken term vi än föredrar, har inget säkert yttre uttryck. Det människor säger om hur de tänker är en mycket otillförlitlig indikation på vad de faktiskt tänker. När vi talar till en annan person, använder vi språket och dess kategorier på ett helt annat sätt än när vi tänker (a.a.).

Jag har så detaljerat som möjligt återgett hur datainsamlingen har gått till. Detta för att öka validiteten och möjligheten att genomföra en likande studie. I min studie fokuseras på förskollärarna yrkesverksamma i förskoleklass inom grundskolan. Men grundskolan är komplex och det kan vara vanskligt att studera en enskild aspekt i en helhet. I egenskap av förskollärare är jag medveten om att jag inte kan förhålla mig helt objektiv i mina tolkningar och analyser. Alvesson & Sköldberg (1994) understryker dock att tolkningar med referens till "verkligheten" är viktigt, men man måste gå omsorgsfullt och reflektivt fram och fundera betydligt mer på vad empiriskt material betyder och varför man gör just vissa tolkningar,

innan man uttalar sig om ”verkligheten” som sådan. Jag har en god förförståelse efter flera års yrkeserfarenhet från förskolans, deltidsförskolans, förskoleklassens och grundskolans diskurser. Något som Patel och Tebelius (1987) anser är utgångspunkten för det som ska studeras. Eftersom forskaren verkar i ett historiskt och socialt sammanhang tar hon/han med sig sin egen förförståelse för att kunna tolka den insamlade empirin. Jag har också god kännedom om den kontext som förekommer i den svenska grundskolan, men har inte själv min yrkesidentitet i denna pedagogiska form, vilket kan ses som en styrka. Min förförståelse kan därmed ses både som hinder och som möjligheter i denna studie. Möjligheterna består i att jag förhoppningsvis kan ge en så rik och varierad bild som möjligt av hur pedagoger uttrycker sig kring formuleringen *tillämpliga delar* samt hur och på vilka sätt de tolkar läroplanens mål.

### ***Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet***

I studien anser jag att resultatet väl uppfyller validiteten. En provintervju genomfördes först för att ta reda på om de halvstrukturerade intervjufrågorna kunde ge svar på min frågeställning. De transkriberade intervju svaren beskrivs i analysen, där läsaren kan ta del av det för studien intressanta insamlade datamaterialet. Intervjufrågorna kategoriserades, tolkades och utifrån dessa kategorier framkom resultatet av studien. För att kunna referera till studien med god tillförlitlighet så har tillvägagångssättet ingående beskrivits, i metoddelen av uppsatsen. Detta motiveras av att läsaren ska kunna förhålla sig kritisk till det insamlade datamaterialet. Antalet intervjuer som ligger till grund för empirin är om möjligt något lågt men samstämmigheten i svaren ger en god reliabilitet. Fler informanter hade troligen ökat reliabiliteten men jag finner att antalet informanter gav till studien relevant datamaterial. Detta är en studie gjord i liten skala vilket innebär att det kan vara svårt att generalisera till större grupper. Dock finns det stor samstämmighet i utsagorna, vilket kan tyda på att studien är möjlig att generalisera till större grupper. Resultatet kan på så vis ge en bild av hur förskollärare inom liknande verksamhet skulle kunna hantera dessa frågor på snarlikt sätt. Den urvalsgrupp som ingår i studien kan mycket troligtvis generaliseras utifrån då studien utgår från ett brett geografiskt område och det ofta förekommer liknande grupp sammansättningar som arbetar under snarlika förutsättningar på andra skolor i staden och i samhället i stort.

Urvalet i populationen har beskrivits ingående för att visa på möjligheter att generalisera utifrån denna grupp. I mina tolkningar av studien finner jag en stor korrelation bland de intervjuades svar och detta bidrar till att öka möjligheten att generalisera utifrån resultatet.



# Resultat

Syftet med denna studie var att igenom intervjuer ta reda på hur förskollärare i förskoleklass uttrycker att de förstår och tolkar formuleringen ”i tillämpliga delar” i läroplanen Lgr 11, samt vilka delar i läroplanen som ligger till grund för deras arbete i förskoleklass. Förskollärarnas svar har analyserats, tolkats och kategoriserats utifrån forskningsfrågorna. Resultatet presenteras utifrån rubrikerna där citat ut intervjuerna belyser förskollärarnas tolkningar av formuleringen.

## Resultatet presenteras i underrubrikerna:

- Att tolka formuleringen i tillämpliga delar.
- Att tillämpa delar av läroplanen Lgr11.

I den första delen har frågorna kategoriserats utifrån hur förskollärarna uttrycker att de förstår formuleringen i läroplanen.

I den andra delen fokuserar frågorna på hur läroplanen praktiskt tillämpas. Därefter följer en resultatdiskussion.

## *Att tolka formuleringen i tillämpliga delar*

Här fann jag en stor samstämmighet i svaren, då ingen av de intervjuade förskollärarna uppmärksammat formuleringen. I intervjuerna framkom att förskollärarna inte känner till begreppet som står i en läroplan som de förväntas i praktiken arbeta utifrån. Av intresse var därför att finna ut hur de förhåller sig till verksamheten i förskoleklass och vilka kunskaper/förmågor de uttrycker att barn förväntas tillägna sig där.

## **Att inte känna till formuleringen ”i tillämpliga delar”**

I svaren framkommer att ingen av förskollärarna uppmärksammat formuleringen i inledningen av läroplanen Lgr 11, utan de blir mycket förvånade när det i text ser Skolverkets framskrivning.

Ett uttryck som framkom i materialet var att ställa sig frågande till innebörden och i intervjusituationen rikta direkt frågor till mig som intervjuare om innebörden av skrivningen. Ett annat uttryck som framfördes var att ifrågasätta formuleringen och relatera till att formuleringen innebär att förbereda barnen inför skolans undervisning. Ett tredje uttryck som blev tydligt var att tolka formuleringen och relatera till att undervisningen i förskoleklassen bör baseras på varje barns behov och vara i paritet med barnets utvecklingsnivå.

I citaten nedan ställer sig förskollärarna frågande till betydelsen av formuleringen/ordet tillämplighet.

*Är det ett ord menar du? Där ser du jag kanske också behöver lära mig mer.  
(Helle)*

*Tillämplighet hm, nej, jag har ingen aning. Vad betyder det? (Kim)*

*Tillämplighet vad menar de med det? Handlar det om kompetens? Nej jag vet faktiskt inte. (Björg)*

*Tillämpliga! (tystnad) alltså tillämpa vet jag ju vad det är men tillämpliga...(tystnad).*

*Nej jag kan inte förklara det ordet, vaddå tillämpliga, är det ok om jag slår upp det? (Helle)*

Andra uttrycker att de läst läroplanen men inte just fokuserat på denna formulering.

*I tillämpliga delar nej det har jag inte sett att det står! Men läroplanen Lgr 11 den finns ju liksom alltid med i bakhuvudet men för min del, jag är ju egentligen mest välbekant med förskolans läroplan. (René)*

*Utifrån tillämpliga delar det har jag inte sett, hade du inte visat mig det så hade jag aldrig läst det.*

*Jag kan inte alla begrepp där! Men nej jag kan inte minnas att jag har sett att det står så i läroplanen. (Lima)*

*Det har jag inte sett att det står i läroplanen, om du inte hade visat mig det hade jag inte vetat om det. (Hannan)*

Några lärare menar att då de arbetar i förskoleklass där inte kunskapskraven är lika tydliga som i skolan, är det inte nödvändigt att arbeta med läroplanen på samma sätt som man gör i grundskolan. Det skulle kunna tolkas som en förklaring till att man inte lagt vikt vid alla formuleringar som finns i planen.

*I förskoleklassen måste inte vi arbeta med det som står i Lgr 11 så därför har jag inte läst det som står där. (Lasslio)*

*I förskoleklassen finns det inga kunskapskrav men det var ett nytt ord – tillämplighet –det ordet har jag inte sett men det är ett bra ord som jag kan använda i Wordfeud. (Sirilak)*

*Tillämplighet och arbetsmetoder eller vad då? (Lima)*

*Det finns ingenting vad jag vet om i läroplanen om förskoleklassen, inte mycket, det är värdegrunden i så fall. (Lima)*

Analysen av intervjuerna visar att formuleringen i Lgr 11 utifrån tillämpliga delar för förskoleklassen inte är något som förskollärarna har uppmärksammat i sin läsning och tolkning av läroplanen. Förskollärarna uppger att de inte känner till just den formuleringen och få uttrycker att de har observerat att formuleringen överhuvudtaget finns i med i Lgr 11. Genomgående ställde sig förskollärarna frågande till formuleringen och uttryckte det dels genom att uttrycka sin förvåning, dels genom att tolka sitt uppdrag i förskoleklass så att de inte behöver följa läroplanen.

### **Att ifrågasätta formuleringen**

Flera av förskollärarna ifrågasatte, efter en stunds reflekterande, formuleringen och som ett mantra upprepade flera av informanterna att det i förskoleklassen inte finns några uppnåendemål. Formuleringen ”i tillämpliga delar” relateras till de uppnåendemål som

uttrycks i läroplanen Lpo 94 och ifrågasätts på så sätt genom att framhålla att de i förskoleklassen istället arbetar med strävandemål. Det kom till i uttryck i följande utdrag:

*Men vi har inga uppnåendemål!” Vi har bara strävansmål. (Hannan)*

*I förskoleklassen arbetar vi inte utifrån uppnåendemål utan mot strävansmål. (Lasslio)*

*Vi har ju faktiskt inte det i uppdrag, att arbeta utifrån uppnåendemål och de olika ämnesindelningarna i läroplanen. (Kim)*

I citaten nedan skiljer sig svaren något från varandra. Några utgår från sig själva som förskollärare medan andra antar ett barnperspektiv, det vill säga att uttrycka att det är andra krav på barn i förskoleklass jämför med skolbarn.

*Jo, jag har titta i den (Lgr 11) lite granna och det är just det där med målen i trean, sen handlar det ju om svenska och matte och skapande och framför allt är det de vi satsar på. Vi ska ju inte ha samma krav på barnen som skolan har. (Lasslio)*

*Det var en diskussion med många förskoleklasslärare som gärna svalde uppnåendemål för det är ju enklare för oss vuxna att ha det, men det är ju svårare för barnen., eller det är ju faktiskt emot vårt uppdrag. (René)*

*I förskoleklassen har vi inga uppnående mål! Det strider mot uppdraget! Det gäller ju att man har pedagoger som inte sköljs med i en annan verksamhet eller andra styrmedel som inte gäller oss, utan att man hela tiden är medveten om vad som är vårt uppdrag och som styr oss. (Lima)*

*Tanken är ju inte att det ska vara skola efter traditionell mening och därför styrs ju inte vi av skolans läroplan. (Björg)*

*I förskoleklassen ska vi förbereda barnen inför skolstarten, det betyder ju inte att vi ska vara som skolan, det är inte så det är tänkt. Inte från början i alla fall. (Sirilak)*

Dessa uttalanden kan tolkas som att förskollärarna motiverade sina ställningstaganden med den tidigare läroplanen Lpo 94's begrepp strävansmål även om de inte explicit nämner denna läroplan i sina uttalanden. I Lgr 11 finns inte begreppet strävansmål även om i tillämpliga delar möjligtvis kan tolkas så. Genomgående så utgick förskollärarna från förskoleklassen i förhållande till grundskolan, men mer som en motpol än som två pedagogiska verksamheter med möjlighet att ge barn det bästa ur två världar.

### **Att försöka tolka betydelsen av ”i tillämpliga delar” i relation till förskoleklassen.**

Även om de inte har uppmärksammat formuleringen tidigare försöker flera av förskollärarna att tolka och förstå innebörden av begreppet, under intervjun. Flera av förskollärarna kopplar ihop formuleringen med sitt eget sätt som förskollärare att förhålla sig till undervisning och gör då tolkningen att formuleringen handlar om att anpassa undervisningen till barns behov och utveckling.

*Det betyder att undervisningen ska baseras på varje barns behov och att undervisningen ska ligga på en nivå som är rimligt för eleven. Det måste väl betyda där man tycker att man kan dra ner målen till förskoleklassen. (Kim)*

*Nej! Jag har inte tänkt på att jag har sett det. Det måste väl betyda "där man tycker att, man kan dra ner det till förskoleklassen och fritidshemmet". (René)*

*Det betyder när man kan dra ner det till förskoleklass. (Sirilak)*

*Tillämplig det låter nästan som är jag tillämplig eller är jag godkänd känner jag. (Björg)*

*Det är ju nästan ett fult ord. Oj nu pratar jag i din låda här, det är tur att ingen vet vem jag är. (Helle)*

Förskollärarna i citaten nedan tolkar formuleringen på ett sätt som kan tänkas ligga i linje med Skolverkets intentioner med att skriva fram i "tillämpliga delar". Om dessa förskollärare tagit del av Skolverkets intentioner kring arbete i förskoleklassen framkommer inte, men lärarna reflekterar över hur de konstruktivt kan arbeta med läroplanen i sin förskoleklass.

*Hur man tillämpar det hur man kan förvandla det i praktiken då? Alltså, teori till praktik alltså, i andra delen, jag har inte läst den alltså men det vill jag jättegärna göra. (Lima)*

*Det måste väl vara hur man tillämpar uppnåendemål i en verksamhet där man inte har uppnåendemål! Där gäller det ju att man har pedagoger som inte sköljs med i en annan verksamhet eller andra styrmedel som inte gäller oss utan att man hela tiden är medveten om vad som är vårt uppdrag och som styr oss. (Lasslio)*

*Läroplanen den har väldigt stor betydelse och vi håller på att försöka tränga in i den och förstå hur vi ska arbeta efter den och vi har gjort vår pedagogiska planering, vi håller på med den, i svenska, matte och biologi och vi håller på att planera olika områden som tema. (Sirilak)*

I sina svar försöker förskollärarna både för sig själva och för mig som intervjuare att resonera, tolka, förstå och förklara innebörden av i tillämpliga delar, en textrad som de inte tidigare uppmärksammat i läroplanen. De använder olika sätt att förhålla sig till formuleringen. Några applicerar begreppet "i tillämpliga delar" på sig själva som pedagoger och sitt förhållningssätt till barnen. Andra gör tolkningen att de behöver anpassa verksamheten och innehållet i förskoleklassen till det uppdrag de har. Denna tolkning skulle kunna ligga i linje med Skolverkets intentioner med förskoleklassen.

### **Att förbereda barn för skolan**

Flera av förskollärarna kopplade ihop läroplanen Lgr 11 mer med verksamheten högre upp i grundskolans årskurser. De uttrycker att använda sig av "tillämpliga delar" hör ihop med att de som förskollärare har som en av sina uppgifter att förbereda barnen för den undervisning som barnen ska möta i skolan. Här följer exempel på hur några av förskollärarna uttryckte att formuleringen skulle kunna tillämpas i praktiken. Framför allt handlar det om att förbereda barn för det som komma skall i skolans verksamhet

*Förskoleklass är lite grann som skola fast ändå inte skola. Det ska inte vara de där kraven riktigt än, men det ska ju finnas krav ändå men, inte så allvarliga på ett sätt. Det där när man inte lyckas, i skolan lyckas man inte så blir det så allvarligt med en gång. Man kan jobba på många olika sätt utifrån många olika nivåer på ett enklare sätt än man kan göra i ett klassrum tror jag. (Hanna)*

*Tillämplighet, ja det alltså det är också ett litet godtaget och man kan ju tänka så här men det är ju klart vi ska ju ändå, så att vi ska förbereda dem för skolans värld och vi ska liksom det är ju det där med utmaningar också, vi ska se varje barns behov och lägga det på den nivån som är rimligt för den eleven så att säga. (Kim)*

*Meningen med förskoleklass är ju att barnen ska slussas in i skolan på ett lätt och smidigt sätt. Som förskollärare anser jag att syftet är att förbereda barnen inför skolan och skapa en miljö för utveckling och inläring. (Sirilak)*

De tankar som kommer till uttryck här, ligger i linje med Skolverket intentioner med i ”tillämpliga delar” i förskoleklassen utifrån Lgr 11. Det vill säga att undervisningen bör *anpassas* till en nivå som är rimlig för (eleven) barnet utifrån sexåringens erfarenheter, utveckling och lärande och därigenom skapa en miljö som blir anpassad för barn i förskoleklass där förskoleklassen är skola, i traditionell mening, fast ändå inte skola.

I de två citaten nedan värnas förskoleklassens särställning mellan förskola och skola samtidigt som intentionerna att förskoleklassens verksamhet bör vara som en bro mellan förskola och skola, aktualiseras.

*I förskoleklassen ska barnen få utvecklas i sin egen takt. De är för stora för förskolan men för små för skolan och därför blir förskoleklassen ett mellanting. De ska bli lugna och trygga och veta vad det handlar om och vad som kommer att hända i skolan. Jag vill binda ihop verksamheterna för att göra det lättare för barnen med övergången mellan förskola och skola. (Björg)*

*Förskoleklassen ska förbereda barnen för deras kommande skoltid. Sexåringarna behöver mer skolförberedande uppgifter än förskolebarnen och de behöver få en grund att stå på också socialt. (Lasslio)*

I de följande citaten nedan lyfter några av lärarna värdet av lek i förskoleklassens verksamhet, samtidigt som de ger uttryck för en distansering till grundskolans metodik. De uttrycker också att verksamheten bör vara en kombination av undervisning och lek.

*I förskoleklassen skall det vara mycket lek även om de är i skolan så är det på allvar men genom lek. Målet med verksamheten är ju att ge barnen skolrutiner och en självständig fostran och inte arbeta enligt grundskolans metodik. (Helle)*

*I förskoleklassen ska man genom förberedande pedagogiskt arbete hjälpa barnen in i grundskolan De är också viktigt med lite större frihet i förskoleklassen till skillnad från i skolan. Man får läggas sig något lägre och utgå från kraven på vad de måste smaka på. I dag upplever jag att det kan bli för styrt och att det finns*

*vissa delar som du måste gå igenom med barnen istället för att arbeta mer fritt. Förr var det roligare då man utgick mer från lusten att lära. (Lima)*

I citatet nedan ger Hannan uttryck för ett aktivt val som hon gjort som förskollärare. Utifrån barnen i förskoleklass, försöker hon att hitta en balans mellan lek och lektioner. Här lyfter hon också värdet av kamratrelationer vilket är ett incitament för förskoleklassen där de allra flesta barn är sex år.

*Barn i denna ålder behöver jämnåriga för när barnen sedan ska börja skolan behöver de ha umgåtts med jämnåriga. I förskoleklass är det viktigt att hitta en balans mellan lek och lektioner. Jag är ganska nöjd med det sätt vi arbetar på här med att varva olika aktiviteter och att barnen inte ska sitta stilla i bänkarna och arbeta. (Hannan)*

Sammanfattningsvis kan man i detta tema tolka att det för förskollärarna kan vara svårt att förhålla sig till formuleringen ”i tillämpliga delar” eftersom de faktiskt inte uppmärksammat den i läroplanstexten. Det kan finnas flera förklaringar till detta. I sina resonemang utgår förskollärarna från olika perspektiv. Några hade sig själva och sitt arbete som pedagoger som utgångspunkt, medan andra fokuserar mer på barns lärande. Genomgående så har förskollärarna svårt att definiera och tolka formuleringen och relaterar istället till det tidigare begreppet utifrån Lpo 94 – strävansmål. Att förskollärarna förknippar strävansmål med ”i tillämpliga delar” framstår som en extra intressant iakttagelse, då man kan fundera på varför de förknippar i ”tillämpliga delar” med strävansmål. En orsak kan vara att få av förskollärarna var förtrogna med den nya läroplanen Lgr 11, vilket kan förklaras med att implementeringen av den nya läroplanen nyligen påbörjats, vid studiens genomförande, och att de inte fått handledning eller fortbildning i hur de ska tolka innehållet i läroplanen i relation till barns lärande och förskoleklassens förutsättningar och förhållanden. Flera ger också under intervjun uttryck för att lärare i skolan får fler studiedagar än de som förskollärare i förskoleklassen. Att förskollärarna inte arbetat utifrån Lgr 11 är inte så anmärkningsvärt då den nyss trätt i kraft vid studiens datainsamling. Verksamheten i förskoleklass är dock med sina snart trettio år inom skolans diskurs inte någon nykomling. Att förskollärarna uttrycker att läroplanen ska implementeras och att det kan ta tid att läsa in sig på den, är naturligt. Dock framstår det i resultatet att flera av informanterna inte förstått eller kunnat ta till sig formuleringen.

### ***Att tillämpa delar av läroplanen Lgr 11***

Under detta tema återfinns delar i läroplanen Lgr 11 som förskollärarna uttrycker och konkretiserar att de tillämpar i förskoleklassen, i relation till de mål de vill att barn ska utveckla lärande kring. Här framkommer en blandad bild. En är att förskollärarna ger uttryck för att barn ska utveckla kunnande inom ämnen som kan kopplas till skolans verksamhet så som språklig medvetenhet, svenska och matematik. En annan bild som framträder är att sociala färdigheter är grundläggande för barnens lärande och att verksamhetens innehåll bör fokusera på att skapa trygghet i gruppen och att barn kan lära sig att samarbeta. Det blir också tydligt i intervjustvaren att några lärare uttrycker att verksamheten främst ska utgå från barns intressen och att det inte finns några specifika kunskapskrav att arbeta mot. Förskollärarna uttrycker att det räcker att ha som mål att utgå från barns intressen och utforma verksamheten så att barnen trivs och känner sig trygga.

## Barns språkliga medvetenhet

Flera av lärarna uttryckte vikten av att arbeta med barns språkutveckling som ett prioriterat mål. Här beskrev de att detta kunde handla om att arbeta med rim och ramsor, skönlitteratur och att skriva. Det framkommer att förskollärarna arbetar med detta på flera olika sätt. Gemensamt är dock en stark fokusering på barns språkliga medvetenhet. Dels som ett innehåll i förskoleklassens verksamhet med utgångspunkt i här och nu, dels med tanke på vad barnen senare ska möta i skolan och hur förskoleklassen kan förbereda barnen på vad de behöver kunna när de möter skolans verksamhet och innehåll. Några av förskollärarna uttrycker det som att:

*Vi vill att barnen ska lära sig att skriva och i svenskan arbetar vi mycket med rim och ramsor precis som man gör i förskolan, det är liksom en tradition att man gör det. (Kim)*

*Vi arbetar väldigt mycket med skönlitteratur och sagoläsning och så jobbar vi med skrivning också. Många kan läsa lite och skriva lite, så vi försöker på ett lekfullt sätt att de ska leka sig in i det helt enkelt. (Lima)*

*Skolans mål är ju att barn ska tillägna sig skriftspråket något som också står i Lpo 94 men inte lika detaljerat som i Lgr 11. (René)*

*Vi arbetar mycket med språket och tryggheten och det är jätteviktigt. Det är väl det som genomsyrar allt man gör, framför allt språket då. Och vi jobbar ju mycket med matten och det är också viktigt. Vi lyssnar ju mycket och är lyhörda, barnens intressen tar vi också fasta på självklart. (Hannan)*

*Om jag tänker på vår F-klass, så vill vi ge dem en bra grund i läsutveckling, det handlar om att de, ska bli intresserade av att läsa och tycka att det är jätteroligt att lära sig läsa. (Helle)*

*Vi arbetar på många olika sätt, vi jobbar mycket med skapande, barnen målar och skapar olika saker i lera och trolldag. Vi arbetar väldigt mycket med skönlitteratur och sagoläsning och så jobbar vi med skrivning också. Vi arbetar med något som heter skrivprocess och våra elever är också väldigt duktiga på att skriva för vi har börjat från början. (Lasslio)*

I citatet nedan tydliggörs hur Helle som en av få, hänvisar till ett faktiskt material som ibland används i förskoleklassen. Bornholmsmodellen som Helle nämner är ett språkstimulerande material som till stora delar riktar sig till handledning av förskollärare i förskoleklass. Det är ett material som systematiskt anger hur förskolläraren ska arbeta för att stödja barns språkutveckling och progressionen i lärandet utifrån ett förutbestämt schema. En av lärarna framhåller vikten av att ge barn lässtrategier som ett medel för att utveckla språket.

*Vi har språklekar enligt Bornholm och det försöker vi ha minst två gånger i veckan sådana där Bornholmslektioner. Då har vi två grupper och då har vi delat upp dem först lite efter kunskaper, lite hur det kändes, hur långt de hade kommit. Nu känns det som de börjar komma i kapp sig med varandra. (Helle)*

*Vi prioriterar i svenskan, både läsning och skrivning och vi lär barnen lässtrategier. Att lära sig förstå en text och skrivstrategier hur man kan tänka när*

*man skriver, vilket är väldigt viktigt och det är det vi har gått på fortbildning hela tiden i för att kunna lära barnen, inte bara hur de kan förstå en text, när jag inte kan så mycket svenska för språket är väldigt viktigt här i detta område. Alla våra elever just nu har ett annat modersmål än svenska och en del har både svenska och ett annat språk hemma men de flesta har inte bara svenska utan också ett främmande språk som de använder hemma. (Sirilak)*

För förskollärarna är barns intresse för språket och bokstäver en gemensam nämnare. Den språkliga medvetenhet och kopplingen till grundskolans ämnesindelning svenska var ett genomgående tema som förskollärarna lyfte under intervjuerna. Många kopplade barnens lärande mer teoretiskt till skolans bokstavsinlärning än till förskolans mer lustfyllda lärande genom leken. Förskollärarna relaterade också till barnets utvecklingsnivå. I intervjun för Helle fram tankarna om att alla barn förväntas utvecklas likadant, vilket också är en intressant tanke. Av svaren framkom att förskollärarna inte direkt hade några större förväntningar på att barnen lärde sig bokstäver, ett undantag från detta fann jag dock i Sirilaks svar där hen uttalade en medvetenhet kring varför värdet av lässtrategier är viktigt.

### **Fokus på skolans ämnen**

Flera av förskollärarna uttrycker att de i sitt arbete i förskoleklassen utgår från två av grundskolans kärnämnen: matematik och svenska. I flera av svaren motiverar förskollärarna sina val utifrån vad de gör. Genomgående i intervjuerna så är *görandet* i fokus. Ett fåtal av lärarna poängterar lärande dvs. vad det är barn skapar kunskap kring.

*Vi tittar ju på vad de ska kunna i ettan och tvåan och en hel del av det gör ju vi redan i förskoleklass. (Kim)*

Av Kims citat ovan framgår att hen har satt sig in i vilka kunskaper eleverna i årskurs ett och två förväntas utveckla, och därmed planerat vad som föregår dessa i förskoleklass. Kims utsaga är ett av de få tillfällen där lärandet är i fokus, i stället för *görandet*.

*Tisdag är mattedag då mäter vi och skriver siffror och håller på med grejer. Då är det bara matte hela den dagen. Då bygger man och man håller på. Mycket siffror och det där med meter har de precis fattat vad det är. (Hannan)*

*Vi har också matteböcker. Ibland trycker vi upp häften, det finns vissa elever som behöver träna lite extra, alla kan inte namnen på alla siffrorna. Så är det ju när man är sex och sju då kan man inte det. Så det brukar vi göra den dagen. (Lasslio)*

Här använder Lasslio beteckningen elev istället för barn, något som mer hör till skolans kontext och kopplar samtidigt också lärandeobjekt till egenhändigt gjorda matematikböcker.

*Vi jobbar på olika sätt, rent praktiskt inom matematiken jobbar vi med talvärde och tallinje och så hämtar vi material från vår matteverkstad som vi har tillsammans med skolan. Vi jobbar just nu med matteburkar som fyller ett väldigt brett spektra inom matte med både tal och antal och så. Vi gör mattespel och vi använder tallinjen som sagt och vanliga sådana mattepapper med siffror och sånt. (Kim)*

När Lasslio och Kim ovan beskriver förskoleklassens aktiviteter tar de utgångspunkt från skolans matematikundervisning. Begreppen de relaterar till kommer mer från grundskolans



kontext med formella kompetenser i matematik. Helle definierar vad matematik i förskoleklassen kan innebära i citatet nedan, medan Björg relaterar till förskoleklassbarns intresse för bokstäver, men då mer ur ett finmotoriskt perspektiv.

*Vi försöker ge en bra grund till matematik så att de har ett grundläggande mattespråk så att de kan förstå vad vi pratar om när vi pratar om matte och vi jobbar med begrepp som flest och minst, antal och dubbelt och att sortera. (Helle)*

*Antingen så kan barnen klippa och rita sin bokstav och klistra eller så trycker jag ur en vanlig ABC bok där det finns bokstäver och så färglägger man den och sätter in den i sin pärm som man har. (Björg)*

*Vi vill ju att de ska vara så förberedda som möjligt för att börja i årskurs ett. Sen vill vi ju inte hindra utvecklingen för vi har ju som sagt barn som kan både läsa och skriva och som är ganska långt framme. Men som sagt vi vill att de ska vara förberedda och att de ska tycka att det är spännande och roligt att börja i årskurs ett, framför allt. Sen så vill ju lärarna inte ha dem alltför färdiga så att säga. (Lasslio)*

Med fokus på skolans ämnen så utgår förskollärarna från vad barnen ska tillägna sig kommande år i grundskolan. Här delar förskollärarna in lärandet och görandet i olika kategorier utifrån skolans indelningar i kärnämnen svenska och matematik.

### **Att utgå från barns intressen**

Ett uttryck som framkommer i intervjuerna är att förskollärare framhåller att då de arbetar mot mål de vill att barn ska utveckla lärande kring handlar det om att utgå mer från barnens egna intressen och att barn ska få uttrycka sig på många olika sätt, som till exempel i skapande verksamhet. De framhåller vikten av att deras verksamhet inte handlar om att mäta barns kunskaper och att det inte finns krav på vad barnen ska lära sig under året i förskoleklass. Några uttrycker också sitt tvivel till att sexåringar skall vara inom skolans kontext.

*Tja det ser ju så olika ut och man måste lägga sig på en nivå som är rimlig för barnet.*

*Vi mäter inte vad barnen kan utan i samlings lyssnar vi in vad de kan. (Björg)*

*Barnen tycker att det är väldigt kul att få lite arbetsuppgifter, lite små häften och så och vi märker ju också att det är ju skillnad killar/tjejer, det är ofta ganska stor skillnad på mogenhet, vi ska ju ändå möta varje elev på deras olika nivåer. (Sirilak)*

*Många kan ju läsa lite och skriva lite, så vi försöker ju på ett lekfullt sätt att de ska leka sig in i det helt enkelt. (Lima)*

*Vi lyssnar ju mycket och är lyhörda, barnens intressen tar vi också fasta på självklart. (Hannan)*

*De har fått en bokstav i veckan eller lite då och då. Det har kommit spontant ifrån barnen. (Björg)*

I citaten kopplar förskollärarna verksamheten till barns önskemål samtidigt som de väver in skolkontexten, d.v.s. anpassar verksamheten ”i tillämpliga delar” efter barnens önskemål och eventuella behov, men utan att definiera att det faktiskt är vad de gör. Det lustfyllda lärandet är också något som finns med, men mer implicit.

### **Att skilja förskoleklassens verksamhet från skolans**

I föreliggande studie är det flera förskollärare som uttrycker vikten av att förskoleklassens verksamhet skiljer sig från skolans sätt att arbeta. I svaren markeras ett avståndstagande från skolans metodik. När förskollärarna uttrycker sig gör de det med en distansering från skolans verksamhet och talar mer i termer av ”vi i förskoleklassen eller från förskolan”, istället för att uttrycka en konformitet och inkludera sig som en del av skolans verksamhet. På så sätt skapas ett synsätt av ”vi och dem”. I utsagorna går att utläsa olika perspektiv. Ett är där förskollärarna utgår från sig själva som yrkespersoner. Ett annat är där de tar avstånd från skolans metodik och ett tredje där de utgår från barnen.

I följande citat utgår förskollärarna från sig själva som yrkespersoner i beskrivningen av förskoleklassens verksamhet.

*I dag upplever jag att det kan bli lite för styrt och att det finns vissa delar som du måste gå igenom med barnen i stället för att de får arbeta mer fritt. Förr var det roligare då man utgick mer från lusten att lära. (Lima)*

*Jag tycker också att det var väldigt roligt att komma in i skolans värld, på ett sätt där man ändå får stå för det som är förskolepedagogik med att man lär sig ändå utan att man har en massa böcker. Visst har vi böcker och skriver men är inte riktigt så styrda av böckerna på det sättet. (Hannan)*

*Förskoleklassen, jo det är ju så att vi hamnar där, vi är ju en sådana där mitt-emellan-grupp. (Lasslio)*

*I förskoleklassen går man lite som på slak lina på ett sätt, man lägger lite rälsen utifrån var den hamnar och det kan jag känna att vi har ju den friheten fortfarande i förskoleklassen vi är ju inte ännu så styrda efter som vi inte behöver skriva skriftliga omdömen men det är klart vi har ju allt det där andra vi ska ju göra utvecklingssamtal och sådär, men det är ju inte riktigt med den måttstocken det är ju inte betygssättningar. (Lima)*

*Det är viktigt med lite större frihet i förskoleklassen till skillnad från i skola. Man får lägga sig något lägre och utgå från kraven på vad de måste smaka på. (Lasslio)*

*Vid planeringen kikar vi lite i läroplanen och då är det framförallt skapande och lite matematik och lite svenska tror jag nog att man kan säga. (Lima)*

I nästföljande citat tar förskollärarna aktivt avstånd från skolans metodik och undervisning i relation till förskoleklassens utformning av verksamheten.

*Jag tycker att det är viktigt att hitta en balans mellan skolan och barnen. Man måste inte ändra på allt bara för att man nu ingår i skolans diskurs, det är snarare viktigt att inte hamna på ett felaktigt spår. (René)*

*I dagsläget känner jag mig lite ambivalent och tveksam till om sexåringarna ska tillhöra skolan eller förskolan, men jag vill binda ihop verksamheterna för att göra det lättare för barnen med övergången, det blir ju lättare nu när vi är i skolans lokaler och arbetar efter samma läroplan, fast vi ska ju inte ha lektioner utan bara veta vad det står att de ska lära sig när de börja i första klass. (Lasslio)*

*Vi har ju faktiskt inte det i uppdrag, att arbeta utifrån uppnåedemål och de olika ämnesindelningarna i läroplanen. (Kim)*

*Tanken är ju inte att det ska vara skola efter traditionell mening och därför styrs ju inte vi av skolans läroplan. (Björg)*

*Men jag kan ju tycka att från förskolans värld in i skolans värld så var det som att backa ganska många år tillbaka. I vissa hänseenden, men det är säkert jättesvårt att ändra på gamla invanda mönster och beteenden och så här har vi alltid gjort och jag kan ändå tycka att många, det är ganska många unga lärare här, så man tänker att det borde vara lättare då, men så är det ändå så att de har gått i lära hos någon lite äldre. (Lima)*

I citaten nedan går det att utläsa hur förskollärarna utgår från barnen då de beskriver verksamheten. Förskollärarna i studien beskriver både implicit och explicit hur de skapar gränser inom organisationen, men flera uttrycker också en ambivalens i sitt sätt att förhålla sig till barns kunskap och lärande. De menar att de står med "ett ben" i förskolan och det andra i skolans" kontext. Här utgår pedagogerna mer från barnen och deras perspektiv, även om det många gånger kan vara svårt att hålla isär de olika ståndpunkterna där förskollärarna också antar sina egna perspektiv

*De ska bli lugna och trygga och veta vad det handlar om och vad som kommer att hända i skolan. (Björg)*

*Målet med verksamheten är ju att ge barnen skolrutiner och en självständig fostran och inte arbeta enligt grundskolans metodik. (Helle)*

*Sexåringarna behöver mer skolförberedande uppgifter än förskolebarnen och de behöver få en grund att stå på också socialt. (Lasslio)*

*I förskoleklassen ska man genom förberedande pedagogiskt arbete hjälpa barnen in i grundskolan. Det är också viktigt med lite större frihet i förskoleklassen till skillnad från i skolan. Man får läggas sig något lägre och utgå från kraven på vad de måste smaka på. (Lima)*

*Jag är ganska nöjd med det sätt vi arbetar på här med att varva olika aktiviteter och att barnen inte ska sitta stilla i bänkarna och arbeta. Jag tycker att det är viktigt att hitta en balans mellan skolan och barnen. (René)*

Av citaten ovan framgår att förskollärarna utgår från barnens perspektiv i de val de själva gör för verksamheten i förskoleklassen.

## Sociala färdigheter

Sociala färdigheter var det flera av informanterna som relaterade till då de svarade på frågan, kan du beskriva hur ni arbetar i förskoleklass. I svaren framkommer att förskollärarna relaterar till barnens sociala färdigheter för att barnen ska kunna fungera i tillsammans med andra barn och för att senare känna sig trygga i skolan. Det framkommer också att förskollärarna upplever att grundskollärarna har förväntningar på hur de arbetar i förskoleklass och att arbetet där ska lägga grunden till en trygghet som barnen har nytta av senare i skolan. Förskollärarna uttrycker att de lägger mycket fokus på att barnen ska fungera som sociala individer i en grupp. Detta motiveras mer utifrån förskollärarnas förmodan kring grundskollärarnas önskemål, snarare än att se dessa färdigheter som ett värde för barnen. Här framstår en mer passiv syn på barnen i förskoleklass och en verksamhet som mer relaterar till vilken sorts aktiviteter/lärande som förskollärarna upplever att grundskolläraren vill att de skall lägga större fokus på.

I några citat hänvisar förskollärarna till barnen.

*Det ser ju så olika ut, barnen behöver ju lära sig olika saker. Framför allt att vara tillsammans i grupp och att kunna samarbeta med andra barn. (Kim)*

*I början är det mycket gruppen och individen, namn, lära känna varandra lekar, ja lära känna varandra. Trygghetskapande övningar är det mycket – en period där. Sen jobbar vi på då med tja vi har fortsatt arbete med utveckling med jaget, med jag-böcker bland annat. (Björg)*

*Vi försöker under höstterminen så att vi jobbar med den sociala tryggheten. Att barn ska känna sig trygga i skolan och de ska ha roligt och vi försöker leka in mycket lekar, sånger, rörelser. (Lasslio)*

*Kopplingen till det sociala samspelet och individens utveckling är stor, det är nog större nu. (René)*

I citaten nedan beskriver förskollärarna de förväntningar de upplever att de har från grundskollärarna.

*Det sociala är jätteviktigt, sen är det ju olika hur lärarna tycker när de tar över klassen. Vissa lärare tycker – jobba bara med gruppen – är det en bra social grupp då kan man ju lära dem vad som helst. Man kan som sagt arbeta med vad som helst. (Hannan)*

*Lärarna på denna skola har väldigt låga, egna förväntningar, på att vi ska skolifiera förskolan utan tvärtom, mera lek och mer socialt. De vill gärna att vi löser alla sociala svårigheter eller koncentrationssvårigheter, för eleverna (skratt) och då ska de vara nöjda och det är ju en utopi det med. (Lima)*

Lasslio uttrycker i citatet nedan en frustration över förskoleklassen. Så som hen beskriver så upplever hen att förskoleklassen befinner sig mitt emellan förskola och skola, vilket ligger i linje med skolverkets intentioner med förskoleklassen.

*Förskoleklassen ja, den åker som mellan stolarna hela tiden. Det är så. Så snart så måste det till något. Ska den finnas eller ska den inte finnas. Ska det vara skola*

*i tio år så säg det då. Vi måste bestämma oss för vad vi ska göra. Vi har ju inte den kulturen här i Sverige att vi sätter våra fem/sexåringar i på skolbänken. Det kommer ju att ta många år innan vi kan det. Då kan det ju bli så att många ska gå kvar på förskolan bara för att de är alldeles för små och då kanske det kommer de här två intagningarna som man kanske har velat i hundra år, med decemberbarn och allt vad det är. (Lasslio)*

Genomgående i utsagorna i studien, så uttrycks en ambivalens både utifrån barnens perspektiv och utifrån komplexiteten att formulera hur det pedagogiska uppdraget i förskoleklassen ska genomföras och vad det ska innehålla och tillföra barnen.

## **Resultatdiskussion**

Resultat av studie visar att förskollärarna arbetar utifrån formuleringen ”i tillämpliga delar” men utan att vara medvetna om eller tagit ett aktivt beslut kring att arbeta utifrån just den formuleringen. Resultatet visar att det är en formulering som ingen av informanterna har observerat eller reflekterat kring. Snarare relaterar de sitt arbete till de strävansmål som fanns i den tidigare läroplanen Lpo 94. Vad det är som styr förskollärarna i deras arbete i förskoleklass är det ingen av informanterna som explicit uttrycker. Implicit så framkommer dock att de tolkar det pedagogiska uppdraget både utifrån vad barnen bör tillägna sig för kunskaper och utifrån sin yrkesprofession som förskollärare med kännedom om barns utveckling och lärande. Resultaten visar förskollärarnas ambivalens i arbetet med olika modeller och perspektiv utan att verksamheten i förskoleklassen grundar sig på moderna, vetenskapliga metoder och teorier om barns lärande och utveckling.

Vid tolkningen och analysen av intervjuvaren finns en stor samstämmighet i förskollärarnas sätt att förhålla sig till verksamheten och barnens tid i förskoleklassen. Samstämmigheten består i att samtliga motiverar sina metod- och innehållsval utifrån skolans mer formella kunskapskrav och då framför allt i relation till vad barnen ska lära kommande år inom skolan. Samstämmigheten ligger i att de antingen utgår från de formella kunskaperna eller distanserar sig från dessa. Trots att ingen av de intervjuade förskollärarna uppmärksammat formuleringen i Lgr 11 så uttryckte förskollärarna genomgående att de arbetade efter strategin *i tillämpliga delar*. Några exempel på detta finner jag i dessa svar:

... möta varje elev på deras olika nivåer. (Sirilak, s. 35)

Lägga sig på en nivå som är rimlig för barnet. (Björg, s. 35)

Att hitta en balans mellan skolan och barnen. (René, s. 36)

Resultaten visar att de delar i läroplanen Lgr 11 som ligger till grund för förskollärarnas arbete i hög utsträckning tillhör grundskolans mer formella kunskaper som att läsa, skriva och räkna. Genomgående lyfts också värdet av att utveckla sociala kompetenser, speciellt under höstterminen i förskoleklassen. Detta för att barnen senare under skoltiden bör kunna fungera tillsammans med andra barn i en grupp. Förskollärarna hänvisar dock indirekt till gruppstärkande aktiviteter. Tydligt i studien blir att förskollärarna har svårt att koppla ihop vilka mål de har för barnen både på en övergripande nivå för tiden i förskoleklassen och för de mer individuella målen för varje barn, med Lgr11.

I utsagorna fann jag inga konkretiserade mål eller formulerade strategier för vilka kunskaper barnen förväntades utveckla. Förskollärarna uttryckte att de i början av höstterminen fokuserad mer på social kompetens och förmågan att ingå i en grupp. Några ansåg att barn i förskoleklass borde ha fler fria aktiviteter och att verksamheten skulle distanseras mer från skolans mer strikta undervisningskultur. Några informanter beskrev att de arbetade med skolförberedande aktiviteter. Samtliga menade med stort eftertryck att de inte gjorde några formella bedömningar och att det inte ingår i uppdraget att mäta kunskaper eller göra bedömningar av enskilda barn. Några av informanterna refererade också till överlämningssamtal där man "lämnade" information till kommande lärare i årskurs ett, men med den reservationen att bara om dessa ville ha information kring barnen. Man skulle kunna säga att de tolkat "i tillämpliga delar" helt korrekt.

Verksamheten i förskoleklassen har ibland kritiserats för att den blivit allt för skolifierad, något som Simeonsdotter Svensson (2009) kommit fram till i sin avhandling. I föreliggande studie framkommer en sådan oro hos informanterna och de framhåller vikten av att hitta en balans. Samtidigt finns det ett avståndstagande genom utsagan att inte "hamna på fel spår" dvs. i grundskolans spår utan istället framhålla förskoleklassens unika verksamhet som något mellan förskola och skola. Förskollärarna relaterar inte explicit till Lgr 11 utan uttrycker att verksamheten mer baseras på Lpo 94 och traditioner från förskolans kontext. Några av informanterna tar också ställning emot och ifrågasätter att barn i förskoleklass vistas inom grundskolans kontext. Istället för att utgå från kunskapsmålen så menar en informant att "bara barnen är sociala individer så kan lärarna lära dem vad som helst". Det skulle kunna tolkas som en passiv lärandesyn där barnens egna intressen, erfarenheter och kunskaper inte tillmäts betydelse. När förskolläraren relaterar till att lärarna i skolans verksamhet säger att "då kan man lära dem vad som helst", kan det tolkas som att hen inte tar hänsyn till att barn är aktiva medskapare av sin egen kunskap, utan mer som i ett tidigare paradigm där barn sågs som passiva individer som skulle/kunde fyllas med den vuxnes kunskap. Genom uttalanden att man kan arbeta med vad som helst, kan det tolkas så att förskollärarna inte har någon medveten strategi för vad barnen förväntas lära sig under året i förskoleklass eller från en något mer positiv synvinkel, att undervisningen specialanpassats till barnen i förskoleklassen från år till år. Ingen av förskollärarna i studien relaterar till mer strukturerade planeringar utifrån vilka kunskaper eller förmågor som barnen förväntas utveckla eller vilka strategier de som förskollärare arbetar utifrån.

## Diskussion

Mitt fokus har varit att lyfta förskoleklassens roll i barns utbildning och lärande och därigenom problematisera verksamheten i förskoleklassen. Det är viktigt att förskollärarna i förskoleklass har en tydlig tanke förankrad i såväl styrdokument som i nyare teorier om barns lärande och utveckling. Utifrån intentionerna i läroplanen är förskoleklassens uppgift att lyfta fram det bästa från såväl förskolan som skolan. Verksamheten i förskoleklassen ska stimulera barnens utveckling och förbereda för fortsatt utbildning. Utbildningen ska präglas av lek, skapande och utforskande där barnens lust och nyfikenhet ska tas tillvara och med utgångspunkten att utveckling och lärande sker ständigt och i alla sammanhang. Även om förskollärarna och deras uppdrag har varit i fokus i denna studie, så är också barnen aktörer i verksamheten samtidigt som skolans organisation och statens intentioner också inverkar. Resultaten i denna studie korrelerar med Ackesjös (2011) forskningsresultat som visar att förskollärarna i förskoleklass befinner sig i mötet mellan två kulturer där förskollärarna kan skapa egna gränser genom valen de gör. Antingen kan de, finner Ackesjö, välja att undervisa på ett skollikt sätt eller att ta avstånd från skolans undervisningsformer och hämta undervisningsformer från förskolans traditioner.

Begreppen lärande och kunskap i en kombination är svåra att distansera från varandra. Att kunskap är föränderlig över tid är de allra flesta överens om, inte minst utifrån att olika diskurser och paradigmskiften inom för- och grundskolans domän har avlöst varandra. Synen på lärande och förskollärarens roll är också ett föränderligt begrepp och har antagit olika karaktärer under historiens gång. Men undervisning och lärande kan i linje med Månsson (2004) aldrig ses som något som försiggår i ett tomrum, utan individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet. Detta är grundläggande i en sociokulturell tradition: handlingar och praktiker konstituerar varandra” (Säljö 2000, s. 128).

När vi blickar framåt så blir barns lärande och förskollärarens roll i detta komplex i linje med att vara ledsagare och ge kunskaper in i en framtid där vi idag enbart kan sia om vilka kompetenser och förmågor som kommer att förväntas och efterfrågas. Att synen på kunskap och lärande nu också genomgår stora förändringar vet vi inte minst i den högteknologiska värld som vi lever i idag. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv som tar sin utgångspunkt i individen, kollektivet och samhället, samt interaktionen mellan dessa, så finner jag i förskollärarnas samstämmiga utsagor, att de är individer som påverkats av yrkeskollektivet och den samhällsanda och barn/kunskapsyn som var rådande då de utbildade sig och skapade sin yrkesidentitet. Sociala handlingar och teoretiska och metodiska val påverkas av olika aspekter däribland av det paradigm som är rådande, de politiska vindar som blåser och forskning om hur människor lär. Här finner jag att förskollärarna i förskoleklass, med en yrkesidentitet från förskolan, många gånger svarar utifrån en dikotomi. Förskollärarna antar skolans indelningar av lärande i kunskapsorienterade områden utifrån mer formella kompetenser som barn förväntas utveckla samtidigt som de distanserar sig från skolans syn på lärandet.

Studiens syfte var att ta reda hur förskollärare i förskoleklass uttrycker att de förstår och tolkar formuleringen i tillämpliga delar i Lgr 11 samt att studera vilka delar i Lgr 11 som ligger till grund för deras arbete i förskoleklassen. Resultatet av studien visar att ingen av förskollärarna hade uppmärksammat formuleringen i tillämpliga delar för förskoleklassen. Flera förklarade detta med att de ännu inte satt sig in i läroplanen Lgr 11. Under intervjuerna

relaterade förskollärarna mer till begreppet strävansmålet i den tidigare läroplanen Lpo 94. Att korrelationen bland informanterna var så stor såg jag som intressant. Att informanterna utgår från läroplanen Lpo 94 kan bero på att de har sin grund i förskolans pedagogik och därmed är mer komfortabla med den friare tolkningen från förskolans läroplan – strävansmål. Implicit så var pedagogerna inte bekväma med skolans styrande mål med bedömningar av elevernas kunskapsutveckling i förhållande till vad de förväntas utveckla kunskaper och förmågor kring. Att arbeta utifrån indelningen ämneskunskaper enligt läroplanen Lgr 11 kan upplevas som främmande för förskollärare i förskoleklass. En förklaring kan vara enligt Månsson (2000) att när det kommer till något nytt så tolkas det och praktiseras i förhållande till den verksamhet som redan bedrivs.

Flera kände sig inte bekväma med att svara på frågan ”vad betyder utifrån tillämplighet och hur tolkar du det begreppet”. Efter en stunds funderande svarade en av informanterna med en egen fråga ”ja det är ju det man tycker passar in då? Medan en annan replikerade ” hur man arbetar med det alltså eller? Hur man tillämpar det, hur man kan förvandla det i praktiken då? Alltså, teori till praktik alltså? Nej jag har faktiskt inte tänkt på att jag har sett det. Att informanterna själva ställde frågan visar på en osäkerhet både inför formuleringen och den praktiska innebörden. Resultatet visar två aspekter att förhålla sig till, formuleringen tillämplighet och dess praktiska användningsområde. Den ena handlade om hur förskollärare tolkade/översatte själva ordet och den andra om hur de tillämpar det praktiskt. Min tolkning är att det fanns en korrelation mellan att dessa pedagoger under många yrkesverksamma år arbetat utifrån läroplanen Lpo 94 som styrdokument, och ännu inte reviderat sina tankar, strategier och det pedagogiska uppdraget utifrån läroplanen Lgr 11. Resultatet finner stöd i Munkhammars (2001) studier vilket innebär att pedagogerna själva ofta får ansvara för att statliga reformer införs och förverkligas, utan att de ges möjlighet till pedagogiska diskussioner runt förutsättningarna. En förklaring till detta kan vara att det för många inom skolans diskurs kan vara diffust och komplicerat att förhålla sig till förskoleklassen och förväntningarna på denna. Då informanterna reflekterade över formuleringen tillämplighet framkom att ingen av dem hade varit delaktiga i grundskolans studiedagar. På så sätt hade de inte varit involverade i diskussionerna om implementeringen av den nya läroplanen Lgr 11 utifrån förskoleklassens perspektiv, en förklaring till detta kan vara att förskollärare oftast är i minoritet på en skola.

Förskollärarna undvek att använda termen lärande utan hänvisade mer till ”vi arbetar med” och hade mer fokus på att det viktigaste målet med verksamheten var att barnen kunde fungera som sociala, trygga individer i en grupp. I linje med Skolverkets utvärdering (2004) visade det sig vara svårt för förskollärarna att uttrycka vad de ville att barnen skulle utveckla en förståelse för. De som relaterade till konkreta exempel på vad de arbetade med i den pedagogiska verksamheten i förskoleklass, utgick från två av skolans kärnämnen svenska och matematik. Aktiviteter med skapande var också något som de inkluderade i verksamheten. Dessa tre ämnesområden var något som var gemensamt för informanterna. Med några få undantag så låg fokus mer på görande än på lärande. Något som Moreau & Wretman (2008) menar borde uppmärksammas är: för att utveckla elevernas lärande måste fokus i undervisningen ligga på vad eleverna lär – inte vad de gör och det måste vara tydligt vad eleven ska lära genom det han eller hon gör. Skolverket (2011) planeringen av undervisningen ska utgå från läroplanens första och andra del, men om läraren också har insikt i grundskolans ämnen kan det bidra till att förskoleklassens verksamhet bättre kan uppfylla sitt i skollagen angivna syfte att förbereda eleverna för fortsatt utbildning. Att det inte finns uppnåendemål i förskoleklass innebär inte att förskollärarna själva har full frihet att styra verksamheten. Kursplanerna för skolan ska utgöra ett stöd i planeringen av verksamheten enligt Skolverket



(2011) och på så sätt förbereds också barnen inför sin kommande tid inom skolans diskurs men utifrån lärande genom lek. På så sätt undviker förskoleklassens lärare och förskoleklassens verksamhet att hamna i gränslandet mellan förskola och skola.

Sammanfattningsvis så medför formuleringen i tillämpliga delar av Lgr 11, en osäkerhet för förskollärarna, då det framgår att det finns en stor osäkerhet kring vad som innefattas i det pedagogiska uppdraget i förskoleklass. Hur ska förskollärarna kunna implementera Lgr 11 om de inte uppmärksammas på formuleringen i tillämpliga delar? Detta blir speciellt problematiskt när det är en svårtolkad formulering. I Skolverkets undersökning (2000) såg man att "förskolelika" kännetecken som lek och skapande aktiviteter inte alltid integrerades i förskoleklassens verksamhet, utan organiserades som separata lektionsliknande aktiviteter. Förändringar av förskoleklassen, med ett tydligare formulerat uppdrag i ett nytt läroplansavsnitt, raderar enligt Ackesjö (2016) inte det faktum att verksamheten befinner sig i ett gränsland mellan traditioner och förhållningssätt. I förskoleklassen ska fortfarande förskolans pedagogik utgöra den didaktiska botten och både grundskollärare och förskollärare ska fortsatt vara behöriga för undervisningen. Detta innebär att skolformen fortsatt befinner sig i ett spänningsfält mellan två traditioner, en tillvaroorinterad förskolediskurs och en framtidsorienterad skoldiskurs. Ackesjö förtydligar att lärare och barn i förskoleklassen förhåller sig till båda diskurserna och konstruerar nya i sin förståelse av vad förskoleklassen är för en plats och vad som förväntas av dem. För lärarnas del handlar det om vad som är deras uppdrag och hur undervisningen organiseras och genomförs.

## ***Slutsats***

Studien och uppsatsen baseras på ett genuint intresse för verksamheten i förskoleklass. När förskollärarna relaterar till läroplanen Lgr 11 är det utan att egentligen ha tagit del av innehållet och implementeringen. Detta är i linje med Ackesjö (2011) forskning om att förskollärare i förskoleklass kan välja att ta avstånd från skolans undervisningsformer och låta sexåringarna följa undervisningsformer hämtade från förskolans traditioner. Eller enligt min tolkning i linje med Skolverkets (2011) intentioner att förskoleklassen tillsammans med förskolan och grundskolan bildar en ny pedagogisk verksamhet med det bästa ur dessa båda världar. I studien är det förskollärarna som är i fokus, men jag ser framför allt barnen som centrala och närvarande aktörer i verksamheten och inte enbart som individer som är "på väg" från förskola till skola. Utgångspunkten i denna studie är att året i förskoleklassen har ett värde här och nu och inte reducera tiden i förskoleklassen till att barnen enbart ska formas för att passa in i skolans kontext. Jag är medveten om att skolan är komplex och att det kan vara vanskligt att studera en enskild aspekt i en helhet. Samtidigt är förskoleklassens roll och dess verksamhet viktig inte minst då barn inte enbart utvecklar förmågor och inhämtar kunskaper, utan också påverkas i hur de förhåller sig till sig själva, varandra, vuxna och till samhället i stort. Med tanke på att förskoleklassen också är obligatorisk för alla barn i Sverige från och med höstterminen 2018 är det också av stor vikt att belysa förskoleklassens utbildning ur flera perspektiv, för att skapa en för barnen inkluderande, stimulerande och givande verksamhet.

Förskollärare i förskoleklass behöver värdera sin viktiga roll i utbildningssystemet och i linje med Skolverkets direktiv sätta sig in i de pedagogiska implikationerna i arbetet med att skapa en rolig och lärorik verksamhet och att leda barn in i skolans verksamhet. Förskollärare kan inte fjärma sig från de mål som finns i läroplanen Lgr 11, utifrån att det i enbart finns strävansmål. Förskollärarna har stora möjligheter att använda Lgr 11 som det styrdokument det avses att vara och bör därför framförallt utifrån läroplanen sätta sig in i de mål som rör

elever mellan årskurs ett och tre. Det är de första delmålen för barnen i grundskolan och dit de bör sträva. Till sin hjälp kan de utgå från Skolverket (2011) diskussionsunderlag för förskoleklass. Det innebär också att det måste finnas tid avsatt för diskussioner i lärarlagen som är förankrade i forskning och beprövad erfarenhet. För att utmana barns lärande och ge en likvärdig tid i förskoleklassen behöver förskollärarna ges möjlighet att tolka uppdraget utifrån riktlinjer anpassade till förskoleklassen.

Mitt syfte med denna studie har varit att få en större insikt i förskollärarnas strategier och tankar kring vilka kunskaper och färdigheter de vill att barnen skall utveckla under sitt år i förskoleklassen. Att förskollärarna inte hade formulerat några mål varken kring vilka kunskaper eller vilka förmågor de såg som viktiga för barnen att utveckla, innebär att det inte finns utvärderingsbara mål. Genom att inte arbeta utifrån lärandetermer så undviker förskollärarna att utgå från utvärderingsbara mål för barnen och för sig själva.

På frågan om friheten kan göra verksamheten otydlig så kan man ge ett tydligt svar. Ja, det gör den utifrån formuleringen i tillämpliga delar.

Förskoleklassen kan ses som en intrimning till första klass i skolan eller ur en mer positivt synsätt som en högkvalitativ verksamhet med stora möjligheter med fokus på en åldershomogen grupp av barn. Det är viktigt att barnen upplever att det finns en positiv förväntan på att de är aktivt lärande individer med stora möjligheter, samt att förskollärarna gör utifrån barnens erfarenheter och intressen, aktiva val förankrade i läroplanen Lgr 11. Barnen behöver insikt i att det finns mål med vad de arbetar med i förskoleklassen. Detta ser jag inte som motstridigt med att använda leken som verktyg för lärandet.

Att läroplanen Lgr 11 medger stort tolkningsutrymme för förskollärarna innebär en godtycklighet i hur året i förskoleklass bäst bör/kan bedrivas. Frihet under ansvar ställer krav på förskollärarna. Förskoleklassens verksamhet utifrån tillämplighet ger stora möjligheter, men medför också förväntningar på att förskollärarna tar ansvar. Informanterna i min studie uttryckte att de ännu inte riktigt satt sig in i läroplanen Lgr 11s olika delar och menade också att de inte varit med på grundskollära studiedagar där fokus varit på hur den nya läroplanen skulle implementeras. Att inte involvera förskollärare i implementeringen av Lgr 11 får ses som att inte tänka helhet utan mer fokusera på kunskapsmål och att leva kvar i ett förlegat synsätt – i skolan sker lärandet under en viss del av dagen. Förskoleklassens verksamhet ska/bör utifrån medvetna strategier bygga vidare på barns grundläggande kunskaper i en stimulerande miljö och därigenom utmana, stötta och involvera barnen i deras kunskapsgenerering. Utifrån sin profession bör förskollärarna formulera för sig själva/sätta ord på, vad barnen lär sig/förväntas lära sig och hur undervisning i förskoleklass bör genomföras.

Jag fann två utsagor som jag tycker passar på definitionen av begreppet i tillämpliga delar ”*att lägga det på en rimlig nivå för den eleven samt ”där man kan dra ner det till förskoleklass”*. Skolverket skriver fram i linje med dessa tankar ” *det kan vara rimligt att organisera verksamheten beroende på elevernas ålder*. Detta kräver en för åldersgruppen adekvat utbildning. Utifrån mina resultat drar jag slutsatsen att förskollärarna i förskoleklass vill leda in barnen i skolans kontext med hjälp av förskolans metodik och didaktik. För att ge legitimitet till detta skulle riktlinjer ge stöd åt förskollärarna och förhoppningsvis gynna verksamheten och göra den tydligare. I linje med det pedagogiska programmet skulle syfte, innehåll och mål kunna definieras medan *hur* skulle kunna vara förskollärarnas uppgift att förhålla sig till.

Det har nu förflutit en tid sedan min studie påbörjades. Sedan dess har Skolverket (2016) publicerat ett förtydligande i ett nytt läroplansavsnitt för förskoleklassundervisningen. Publikationen visar på värdet och aktualiteten av studien det vill säga det finns en otydlighet kring uppdraget i förskoleklassen. Det framkommer också i studier att förskoleklassens syfte och verksamhet behöver tydliggöras. Lärare i förskoleklass har en speciell roll genom att de förväntas vara något som skiljer dem från såväl förskollärare i förskolan som lärare i grundskolan enligt Skolverkets lägesbedömning 2013. Ackesjö (2016) sammanfattar revideringen av förskolans läroplan Lpfö 98 (Skolverket, (2010)). För förskolan har revideringen större fokus på barns lärande och lärarnas undervisning inom skolorienterade områden än tidigare, även om lek och omsorg fortsatt ges stort utrymme. Målen att sträva mot har utvecklats, blivit fler och ändrat karaktär. Förskolan har fått en tydligare förberedande roll, i linje med detta betonas även utvärdering och bedömning av verksamheten och barns lärande i förskolans reviderade läroplan. En tolkning av denna utveckling skulle kunna vara förskolans innehåll, verksamhet och förhållningssätt till lärande närmar sig skolans. I texten framgår vilket innehåll som ska behandlas i undervisningen och förklarar att det centrala innehållet är valt utifrån att det ska finnas en tydlig progression mellan förskolan och förskoleklassen samt mellan förskoleklassen och skolan. Till de olika områdena i skriften förskoleklassen – uppdrag, innehåll och kvalitet så ställs frågor att reflektera utifrån syftet med förskoleklassen. Publikationen delar in undervisningen i olika kunskapsområden. I inledningstexten till den tredje delen anges att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot de kunskapskrav som senare kommer att ställas i grundskolan. men förtydligar också att det är viktigt att komma ihåg att undervisningen ska utgå från en helhetssyn på eleverna, elevernas behov och intressen samt kunnande och erfarenheter. Samtidigt så understryker Skolverket att det inte finns några kunskapskrav i förskoleklassen. Skolverket ger förskollärarna fortsatt tolkningsutrymme eller en fortsatt osäkerhet genom formuleringen att ”det kan vara värdefullt för lärarna i förskoleklassen att vara orienterade om innehållet i övriga delar av läroplanen”. I avsnitt 2:5 framgår det att ”läraren ska utbyta kunskaper och erfarenheter samt information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande”.

### ***Fortsatt forskning***

Förslag på fortsatt forskning ligger i linje med mitt val av ämnesområde förskoleklass. En intressant studie skulle vara att få insikt i hur barn i förskoleklass ser sig själva som lärande individer.

Även leken ur ett förskoleklassperspektiv skulle vara intressant. Hur ser förhållandet mellan vuxenstyrd lek och lek som initierats av barn ut?

Vilka möjligheter finns det för möten mellan lek och lärande i förskoleklass?

# Litteraturlista

- Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland*. Licentiatstudie. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Ackesjö, H. (2011). *Förskoleklassen – en ö eller en bro mellan skola och förskola?* Stockholm: Liber.
- Ackesjö, H., Frank, E., & Herrlin, K. (2013). *Förskoleklassens didaktik: möjligheter och utmaningar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ackesjö, H. (2016). *Övergångar mellan skolformer. Kontinuitet och progression från förskola till skola*. Stockholm: Liber.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. (2001). *Nyare forskning om lärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Arfwedson, G., & Arfwedson, G. (1983). *Kunskapssyn och temaarbete*. Stockholm: Liber.
- Berner, B. (1977). *Skola, ideologi och samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Broady, D. (1981). Den dolda läroplanen. *Kritisk Utbildningstidskrift*, 127, 3, s. 5–65.
- Bruun, U. (1983). *Pedagogiskt program för förskolan*. Det gör vi i förskolan. Socialstyrelsen Stockholm: Liber förlag.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket: en empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS
- Dewey, J. (1999). Översättning Sjödén, N. *Demokrati och utbildning*. Bokförlaget Göteborg: Daidalos.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (1988). *Temaarbete. Lärarens metodik och barnens förståelse*. Stockholm: Liber.
- Eurydice, (2012). *National system overview on education systems in Europé*. Hämtad 24 juni, 2012, från [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national\\_summary\\_sheets/047\\_NO\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_NO_EN.pdf).
- Eurydice, (2012). *National system overview on education systems in Europé*. Hämtad 24 juni, 2012, från [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national\\_summary\\_sheets/047\\_IC\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_IC_EN.pdf).
- Eurydice, (2012). *National system overview on education systems in Europé*. Hämtad 24 juni, 2012, från

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national\\_summary\\_sheets/047\\_FI\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_FI_EN.pdf)

Eurydice, (2012). *National system overview on education systems in Europé*. Hämtad 24 juni, 2012, från [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national\\_summary\\_sheets/047\\_DK\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_DK_EN.pdf).

Eurydice, (2012). *National system overview on education systems in Europé*. Hämtad 24 juni, 2012, från [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national\\_summary\\_sheets/047\\_SE\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_SE_EN.pdf).

Eurydice, (2012). *National system overview on education systems in Europé*. Hämtad 24 juni, 2012, från [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Early_Childhood_Education_and_Care)

Fagerli, O. (2001). *Vad är förskolepedagogik?* Lund: Studentlitteratur.

Gilje, G., & Grimen, H. (1992) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.

Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik: en policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skola och förskoleklassen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.

Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte: läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hartman, S. & Lundgren, U. (1980) *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.

Henschen, H. (1990). *Barn i stan: från sekelskifte till nittiotal*. Stockholm: Tidens Förlag.

Heilä-Ylikallio, R. (2000). *Aspekter på skolstarten i Norden*. Lund: Studentlitteratur i samarbete med Nordiska ministerrådet.

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17, 3–4, 152–170.

Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan – barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Johansson, J. (1983). *Svensk förskola – en tillbakablick. Kompletterande material till pedagogiskt program för förskolan*. Socialstyrelsen. Stockholm: Liber förlag.
- Johansson, J. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, T., & Skarhall, L. (2002). *Förskoleklass? Fördjupningsarbete i handledning och praktisk yrkest teori*. Göteborgs Universitet.
- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan: Utveckling – lärande – socialisation*. Malmö: Liber AB.
- Karlsson, M., Melander, H., Perez Prieto, H., & Sahlström, F. (2006) *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Karlsson, V. (1982). *Förskolemetodik*. Lund: Liber Förlag.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). *Den fria lekens pedagogik. Teori och praktik om fantasi-leken*. Stockholm: Liber.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Linderoth, E. (1999). *Förskoleklassen*. Stockholm: Förskolans Förlag.
- Lumholdt, H., & Klasén, Mc Grath, M. (2006). *Förskoleklassen i en klass för sig*. Skolverket. Stockholm: Liber
- Lundahl, C. (2012). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundgren, U., & Säljö, R., & Liberg, C. (2010). *Lärande Skola Bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lövgren, E. (2012). *Med datorn som skrivverktyg*. Stockholm: Sanoma Utbildning AB.
- Mathiasson, L. (2007). Kunskap och lärande. *Pedagogiska magasinet*, 4.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Moreau, H., & Wretman, S. (2008). Bedömning för att forma undervisning och lärande. *Grundskoletidningen*. Hässleholm: Exakta AB.
- Munkhammar, I-M. (2001). *Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar*. Doktorsavhandling, Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Myndigheten för Skolutveckling. (2006). *Förskoleklassen – en klass för sig*. Stockholm: Liber.
- Månson, P. (red). (2004). *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

- Månsson, A. (2000) *Möten som formar*. Malmö: Lärarhögskolan Institutionen för pedagogik.
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Patel, R., & Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., & Pramling, N. (Red.). (2008). *Didaktiska studier från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Pramling, I & Mårdsjö, A-C. (1994). *Att utveckla kunnandets grunder*. Illustration av ett arbetssätt i förskolan. Rapport från Institutionen för metodik i lärarutbildningen. Göteborgs Universitet nr.7.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (Red.) (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden - a profession in change. *Educational Research*. 53 (4), 415–437.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtad 24 juni, 2012, från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Simmons-Christenson, G. (1983). *Förskolepedagogikens historia*. Malmö: Natur och Kultur.
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Örebro: Örebro Universitet.
- Skolverket (1992). *Bildning och kunskap*. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning (SOU 1992:94). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2000). *Förskoleklass – 6-åringarnas skolform? Integration förskoleklass – grundskola – fritidshem*. Skolverkets delrapport nr. 2. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2001). *Att bygga en skolform för sexåringar*. Rapport. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Reviderad 2010. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2010). *Skola i förändring. Om reformerna i den obligatoriska skolan.* [www.skolverket.se/nyalaroplaner](http://www.skolverket.se/nyalaroplaner).
- Skolverket. (2011). *Förskoleklassen är till för ditt barn.* Stockholm: Elanders
- Skolverket. (2011). *Diskussionsunderlag för förskoleklassen.* [www.skolverket.se/publikationer](http://www.skolverket.se/publikationer)
- Skolverket. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Förskoleklassen – uppdrag, innehåll och kvalitet.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2017.* Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen (1987) *Pedagogiskt program för förskolan.* Allmänna råd från Socialstyrelsen 1987:3. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1972:26: *Förskolan del 1. Barnstugeutredningen.* Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1997:21: *Växa i lärande. Förslag till läroplan för det obligatoriska skolväsendet.* Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2004). *Föreställningar om lärande och tidsandan.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärarprocesser och det kollektiva minnet.* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Thelander, M. (2012) *Om fostran i förskoleklass.* Malmö högskola. Fakulteten för lärande och samhälle. Malmö: Holmbergs.
- Thörner, A. (2007). *Att vara sex år och gå i förskoleklass.* Projektrapport från Institutionen för pedagogik, 1:2007. Borås: Högskolan i Borås.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo-94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö – 98.* Stockholm: Fritzes.



Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner och E. Souberman (red.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986 [1934]). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wenneberg, S. B. (2001). *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.

Wide, S. (2005). *Människans mått. Om statistik, sociologi och världen som socialt vara*. Stockholm: Östlings Bokförlag.

Williams, P., Sheridan, S., & Sandberg, A. (2014). Preschool - an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. *Early Years*, 34, 3, 226–240.

Östlund, P. (2012). *Förskollärarkompetens och barns lärande*. Examensarbete. Nivå Avancerad. Göteborgs Universitet.

# **Bilaga 1.**

## ***Intervjufrågor till studien***

Varför har du valt att arbeta i förskoleklass?

Kan du beskriva hur ni arbetar i förskoleklass?

Vilken betydelse har läroplanen för ert arbete? Kan du ge några exempel.

Vilka kunskapsmål har ni prioriterat, varför dessa?

Vilka kunskaper vill ni att barnen ska utveckla/tillgodogöra sig?

Hur vet ni att/om barnen lärt sig det ni avsåg?

Vad betyder tillämplighet och hur tolkar du det begreppet?