



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hör lek och lärande ihop?

En studie om pedagogers resonemang och arbete kring det informella
lek- lärandet i förskoleklassen

Jennie Johansson & Carolina Karlsson Sajonz

Människan i världen III, Examensarbete
LAU370

Handledare: Åsa Bergman

Examinator: Mats d Hermansson

Rapportnummer: HT07-1190-05

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Hör lek och lärande ihop? En studie om pedagogers resonemang och arbete kring det informella lek- lärandet i förskoleklassen

Författare: Jennie Johansson och Carolina Karlsson Sajonz

Termin och år: Höstterminen 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Åsa Bergman

Examinator: Mats d Hermansson

Rapportnummer: HT07-1190-05

Nyckelord: Förskoleklass, pedagoger, informellt lärande, lek- lärande.

Syfte:

Vårt syfte har varit att undersöka hur resonerar pedagoger kring det informella lek- lärandet och hur de arbetar med detta i förskoleklassen.

Frågeställningar:

- Vilka lekinslag förekommer i den planerade verksamheten/undervisningen?
- Vem samspelar med vem?
- Förkommer parallella lekaktiviteter i undervisningen?
- Vilka planerade informella lärandesituationer förkommer?

Metod:

Studien har präglats av en kvalitativ undersökningsmetod där vi har använt oss av löpande observationer och semistrukturerade intervjuer. Studien har utförts i två ålderhomogena förskoleklasser och har koncentrerats till tre olika observationsepisoder. Vi har också kompletterat observationerna genom intervjuer med respektive lärare för förskoleklasserna. Vid observationerna användes observationsmall och vid intervjutillfällena användes bandspelare (diktafon).

Resultat:

I vår studie har vi märkt hur pedagogernas inställning till lärande har en avgörande roll för hur verksamheten utformas. Utifrån vårt resultat har vi kunnat se att pedagoger som anser att lek och lärande hör ihop också försöker att införa denna form av lärande i sin undervisning det vill säga informellt lek- lärande. De lekinslag och planerade informella lärandesituationer som har förkommit under observationerna har bland annat innehållit klosslek, sång och ramslek. Vi har även tagit del av en samlings aktivitet där barnens tidigare erfarenheter kring deras närmiljö har diskuterats och varit i fokus. Vi har funnit att parallella aktiviteter i undervisningen har förkommit men dock i mindre utsträckning. I vår studie har samspelet mellan lärare – enskild elev varit i majoritet trots att aktiviteterna har utspelat sig i större elevgrupper.

Innehållsförteckning

1 Inledning/Bakgrund	5
1.1 Definition av begrepp	6
1.2 Syfte	6
1.2.1 <i>Frågeställningar</i>	6
2 Teoretisk utgångspunkt	7
2.1 Det sociokulturella perspektivet	7
2.2 Psykoanalytisk teori.....	8
2.3 Konstruktivismen.....	8
2.4 Dialogpedagogik.....	9
3 Tidigare forskning	10
3.1 Förskoleklassens inrättning i skolan	10
3.2 Lek och lärande	11
3.3 Teori och Praktik	12
3.4 Formellt och informellt lärande.....	12
4 Metod	14
4.1 Val av metod.....	14
4.2 Urval av observationer och intervjuer.....	14
4.3 Etiska ställningstaganden	15
4.4 Genomförande av observation.....	16
4.5 Genomförande av intervju.....	17
4.6 Bearbetning av materialet.....	17
4.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	18
4.7.1 <i>Reliabilitet</i>	18
4.7.2 <i>Validitet</i>	18
4.7.3 <i>Generaliserbarhet</i>	18
5 Resultat	20
5.1 Hur två pedagoger arbetar med det informella lek- lärandet	20
5.1.1 <i>Episod 1</i>	20
5.1.2 <i>Episod 2</i>	21
5.1.3 <i>Episod 3</i>	21
5.2 Hur två pedagoger resonerar kring informellt lek- lärande.....	22
5.3 Analys av observationer kopplat till intervjuer	23
5.3.1 <i>Analys av episod 1</i>	23
5.3.2 <i>Analys av episod 2</i>	24
5.3.3 <i>Analys av episod 3</i>	25
6 Slutdiskussion	26
6.1 Mötet mellan två traditioner	26
6.2 Är lek och lärande samma sak?	27
6.3 Problematisering av informellt och formellt lärande	28
6.4 Lekens möjlighet till lärande i skolan och i undervisningen.....	29
6.5 Vilka konsekvenser har det informella lek- lärandet för läraryrket?.....	30
6.6 Förslag till fortsatt forskning.....	31
7 Referenslista	32
8 Bilagor	34
8.1 Bilaga 1, observationsmall	34

Ordlista över förkortningar.....	35
8.2 Bilaga 2, intervjufrågor.....	36

1 Inledning/Bakgrund

Vi har under vår utbildningstid på lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet båda läst inriktningen BAUN, *Barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling*. Inom denna kurs har stor del lagts på lekens betydelse för barns lärande och utveckling. I läroplanen Lpo 94 står det att förskoleklassen, den obligatoriska skolan och fritidshemmet skall länkas in i varandra och genomsyras av en gemensam syn på både utveckling, kunskap och lärande. Vidare går det att läsa i (a.a:16) att ”Skolan måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en hel-het [sic]”. Skolan skall också sträva efter att vara ”... en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära.”. Under rubriken *Skolans uppdrag* (Lpo 94:14) understryks det vilken stor betydelse leken har i elevers tillägnande av kunskap, särskilt hos elever i de yngre skolåren. Det står t.ex. också att ”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet” (Lpo 94:11).

Under vår utbildning och i den forskning som vi har tagit del av betonas det att skolan i hög grad har präglats av en tradition som styrs av ett formellt lärande medan förskolan har använt sig av en mer informell pedagogik. I skolan betonas målstyrda ämneskunskaper medan förskolan har varit mer öppen för barns egna aktiviteter och deras nyfikenhet för lärande. Lärandet i skolan baserar sig till stora delar på manipulation av symboler som t.ex. i ämnet matematik. Eleverna antas kunna sitta och lösa olika tal eller uppgifter som ofta inte går att relatera till i ett för dem naturligt sammanhang. Ingrid Carlgren (1999:90) poängterar att skolan har ett symbolbaserat lärande där kopplingen mellan de symboliserade händelserna och objekten där händelserna har sitt ursprung i ofta går förlorade. För att förstå vad symboliken i talet $2+2=4$ har för innebörd, behöver eleverna både kunna relatera talen till något och förstå vad plus-tecknet har för innebörd. Om uppgiften kopplas till ett sammanhang som t ex. att leka affär, har eleverna troligtvis en bättre möjlighet att förstå innebörden av uppgiften än att enbart läsa detta ur ett läromedel. I förskolan är det just denna form av pedagogik som oftast används i lärande syfte. Barnen får lära sig och upptäcka matematiken på ett mer informellt och lekfullt sätt än i skolan.

Vi anser att det informella lek- lärandet har stor betydelse för barns lärande och utveckling och att detta bör få en större plats i skolans yngre åldrar. Vi har därför valt koncentrera oss på mötet mellan förskolepedagogiken och skolans mer formella tradition av lärande genom att samla empiriskt material i två olika förskoleklasser med hjälp av observationer och intervjuer. Med den här studien vill vi uppmärksamma den mångfald av aktiviteter som präglar den pedagogiska 6-årsverksamheten på grund av att förskoleklassen nu är inrättad i skolans lokaler och undervisningen bedrivs med utgångspunkt från den obligatoriska läroplanen (Lpo 94). Vårt syfte med den här studien är inte att jämföra olika sexårsverksamheter med varandra utan att synliggöra hur det informella lek- lärandet tar sig uttryck ute i den praktiska verksamheten. Med vår studie vill vi öka medvetenheten av det informella lek- lärandet hos lärare och pedagoger ute i skolorna.

Då förskoleverksamheten inrättades i skolans verksamhet för snart 16 år sedan, var det primära syftet att skapa en mjuk övergång för barnen i deras möte med skolan. Huvudanledningen var att bygga upp en grundsyn för lärande som skulle vara gränsöverskridande mellan både skolans och förskolans olika traditioner. Med vår studie av det informella lek- lärandet vill vi visa på en pedagogisk hållning som kan hjälpa till att bygga en bro mellan dessa båda kulturer och utveckla skolans pedagogik.

1.1 Definition av begrepp

Vad innebär då begreppen informellt och formellt lärande för oss? Vi har valt att definiera båda dessa begrepp med hjälp av Carlgren (1999:9) där hon skriver att "Lärandet i skolan brukar kallas för ett formellt lärande som pågår systematiskt och med inget annat syfte än att vi ska lära oss saker". Carlgren ser det formella lärandebegreppet som ett fenomen som är skilt både från det innehållsliga som skall läras och från de aktiviteter som naturligt kan kopplas till detta lärande. Med andra ord är lärandet i skolan ofta dekontextualiserat och har ingen tydlig koppling eller klart samband till de vardagliga situationerna där det är meningen att kunskapen skall användas. När det gäller begreppet informellt lärande kopplar Carlgren detta till en form av lärande som förekommer utanför skolan. Det informella lärandet är till sin beskaffenhet situerat. Detta innebär att situationen är starkt sammanflätad med förståelsen för det fenomen eller den kunskap som utgör lärandet. Om vi vill att våra elever skall få en god förståelse för olika mängder och hur dessa kan mätas upp, skulle t.ex. bakning kunna vara ett sätt för barnen att nå denna kunskap. I en sådan situation kopplas inte mängd och mätande ifrån sitt sammanhang utan de utgör istället en grund för vad informellt lärande innebär.

Vår definition av lek- lärande i denna studie är inte den fria leken där den vuxne är helt bortkopplad och barnen leker på egen hand. Vi syftar på den mer reglerade leken där den vuxne samspelar och går in i leken som medaktör och med lärande som mål. Ett exempel på detta är när läraren väljer att leka affär med barnen istället för att hålla i en regelrätt matematiklektion. Det är utifrån denna beskrivning som vi lägger definitionen lek- lärande.

Begreppet det lustfyllda lärandet definierar vi utifrån Birgitta Kullberg (2004:31) som skriver:

Den som känner lust för att lära har en inre positiv drivkraft och känner tillit till sin förmåga att på egen hand och tillsammans med andra söka ny kunskap, som är betydelsefull både för individens utveckling och för samhällets behov.

Vidare definierar vi det lustfyllda lärandet som ett lärande där pedagogen tar sin utgångspunkt ur barnets erfarenhetsvärld, nyfikenhet och intresse.

1.2 Syfte

Vårt syfte har varit att undersöka hur pedagoger resonerar kring det informella lek- lärandet och hur de arbetar med detta i förskoleklassen.

1.2.1 Frågeställningar

- Vilka lekenslag förekommer i den planerade verksamheten/undervisningen?
- Vem samspelar med vem?
- Förekommer parallella lekaktiviteter i undervisningen?
- Vilka planerade informella lärandesituationer förekommer?

2 Teoretisk utgångspunkt

Vi har valt att utgå ifrån det sociokulturella perspektivet och kommer därför att ta vår utgångspunkt ur Lev Vygotskjis tankar kring lek och lärande. Begreppet lek är såpass stort och svårt att definiera att det enligt oss inte går att beskriva detta med enbart utgångspunkt inom en teoretisk grund. Leken är ett komplicerat fenomen som går att diskutera och teoretisera ur flera olika perspektiv. Även Ole Fredrik Lillemyr (1990:26) poängterar att flera teorier kan lappa över varandra och i viss grad komplettera varandra. Lillemyr betonar dock för att det skall vara möjligt måste teorierna bottna i ungefär samma grundsyn.

Lillemyr (2002:71) skriver:

En lekteori försöker bland annat beskriva och förklara lekens väsen med hjälp av ett knippe begrepp – de begrepp som teorin består av. Men det är en grundinställning till barn, och till leken som fenomen, som skapar utgångspunkt för detta teoretiska synsätt.

Därför kommer vi att väva in andra relevanta teorier som t.ex. psykoanalytisk teori, konstruktivismen och dialogpedagogiken. Detta för att ge en ökad förståelse och en bredare bild av lekens betydelse för barns lärande och utveckling.

2.1 Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet tar sin utgångspunkt och riktar huvudsakligen sitt intresse till tanke, förståelse samt hur man konstruerar kunskap. Den sociala omgivningen, kommunikationen och samspelet har också en central betydelse inom teorin (Silwa Claesson, 2002:29 f). Lekens betydelse i detta sammanhang betraktas vara en viktig del för barnets utveckling. Espen Jerlang (1999:286) poängterar att leken är viktig för barn eftersom barnet då kan lösgöra sig från bundenheten och på så vis få ett konkret innehåll och ett framställt meningsinnehåll. Med andra ord kan barnet med hjälp av fantasi och lek skapa sig mening utifrån sitt perspektiv. Detta gör det möjligt för barnen att skapa låtsassituationer vilket kännetecknar leken. I skolsammanhang är barnet dock fortfarande bundet av den konkreta situationen det vill säga barnet får inte skapa sig en mening på egna villkor.

Det sociokulturella perspektivet baserar sig på Vygotskjis tankar om lärande och utveckling. Vygotskji poängterar betydelsen av leken kopplat till själva lärandet. Han belyser hur viktiga barns erfarenheter är innan skolstarten för det fortsatta lärandet och utvecklingen. Grundläggande baskunskaper utifrån konkreta erfarenheter skall ligga som grund för det fortsatta lärandet i skolan, vilket vi tolkar som ett potential för det informella lek- lärandet (Lillemyr, 2002:145f). Förskola och skola har haft olika utgångspunkter när det gäller form och innehåll. Detta kan skapa starka kontraster för barnet när de lämnar förskolans mer informella pedagogik och möter skolans mer formella arbetssätt. Vygotskji ansåg att lek, lärande och utveckling följer varandra vilket i sin tur bidrar till att leken blir ett väldigt effektivt arbetsredskap för barnets inläring och utveckling (Lillemyr, 2002:149). Utifrån denna bakgrundstanke av lekens betydelse för inläring ställs det enligt oss högre krav på hur skolan utformar sin undervisning med de yngre barnen.

Silwa Claesson (2002:32) skriver att en central term i det sociokulturella perspektivet är Vygotskjis tankar kring den potentiella utvecklingszonen (ZPD, Zone of proximal development). Med hjälp av Jerlang (1999:287f) kan denna utvecklingszon beskrivas som två sam-

manlänkande zoner. Den första zonen kallas den *aktuella utvecklingszonen* och utgår från det som barnet redan kan på egen hand. I denna zon placeras barnets grundläggande erfarenheter och kunskaper om sin omvärld t.ex. barnet har uppmärksammat bokstäver och börjat experimentera med dem men har ännu inte lärt sig att använda dessa för exempelvis skrivning. I den andra zonen, den så kallade *närmaste utvecklingszonen* handlar det om barnets kommande utveckling dvs. vad barnet kan lära sig med stöd av antingen en kamrat eller en pedagog vid sin sida. Inom denna zon gäller det att vidareutveckla barnet genom att locka, utmana och hjälpa barnet att komma vidare och framåt i sin utveckling. Detta ställer vissa krav på den pedagogiska verksamheten inom skolan vilket medför att undervisningen måste anpassa efter barnens nivå så att de kunskaper som förmedlas når fram (Lillemyr, 2002:146).

2.2 Psykoanalytisk teori

Ur ett psykoanalytiskt perspektiv på lek anses leken kunna hjälpa barn att bearbeta sina kriser, konflikter, ångest och olika problem som i sin tur utvecklar barnet. Teorin betonar att alla kriser, problem och ångest inte kan lekas bort utan måste bearbetas med hjälp av terapi (Jerlang, 1999:73). Den psykoanalytiska teorin härstammar från Sigmund Freuds tankar om lek men har vidareutvecklats utav Erik H Ericson (Lillemyr, 2002:153ff). Bland annat hävdar Ericson att leken för barn uppfyller en mycket viktig funktion när det gäller den psykosociala utvecklingen. Ericson anser att bearbetning och ångest är det viktigaste inom leken. Ericsons teori kan dock kritiseras eftersom den har en rätt så snäv uppfattning om vad lekens primära syfte är dvs. den lekens terapeutiska funktion. Därför kommer en rad av andra väsentliga funktioner i skymundan såsom exempelvis samspelets och kommunikationens betydelse utifrån Lillemyr (2002:164).

I psykoanalysen och Ericsons teori har inte leken någon specifik definition men det poängteras dock att lek och arbete är två helt skilda företeelser som egentligen inte behöver utesluta varandra (Jerlang, 1999:71ff). Psykoanalysen gör här en åtskillnad mellan lek och lärarstyrda aktiviteter men detta ser inte vi som ett hinder eftersom vi försöker att synliggöra fenomenet så brett som möjligt. Teorin lägger stor vikt vid den så kallade fria leken, mer än den vuxenstyrda och betonar att den vuxne därför bör ha en passivare roll i barnens lek. Leken ger enligt psykoanalysen barnen en bättre förståelse av den sociala världen och blir på så vis en förberedelse inför det vuxna livet. Här ser vi att den psykoanalytiska teorin kopplar samman lek med lärande och därför finner vi att detta perspektiv faller samman med våra egna tankar kring lek och lärande. Vi finner också att den psykoanalytiska teorin har en koppling till det sociokulturella perspektivet då det gäller det sociala värdet av samspel och socialisation men att detta inte är det centrala i teorin.

2.3 Konstruktivismen

Vi har även valt att anlägga ett konstruktivistiskt perspektiv i vår uppsats, eftersom vi finner teorins syn på lek vara intressant för vårt eget arbete. Teorin avspeglar nämligen bland annat Freidrich Fröbels tankar om att man inom pedagogiken bör integrera lek med arbete. Jean Piaget är en utav de inom psykologisk teori som har haft störst inflytande inom 1900-talets pedagogik när det gäller förståelsen av barns kunskapskonstruktion och för barns lek (Lillemyr, 2002:142). Piaget utvecklade vidare en egen teori om leken utifrån den allmänna teorin om kognitiv inläring där han tar sin utgångspunkt kring leken och betonar bland annat att leken uppstår när man upprepar sin handling för nöjes skull (Lillemyr, 2002:138). Piaget är mest känd för sin tankar kring stadieteorin som innebär att barn inte kan lära sig vissa saker förrän de har uppnått en viss mognad eller ett vist stadium i sin utveckling. En annan person

som inspirerat Piagets tankar är Célestin Freinet som bygger pedagogiken kring barnens vilja, motivation och lust och som anser att det sociala livet utanför skolans verksamhet bör integreras i skolans undervisning. Enligt vår tolkning av Freinet utifrån Lillemyr (2002:138) så bygger detta på en önskvärdhet om ett mer lustfyllt och informellt lek- lärande i skolans tidiga år vilket vår studie syftar på.

Lillemyr (2002:143) framhäver att teorin inte tar så stor hänsyn till de kulturella, situationsbetingade och sociala faktorerna. Piaget berör inte det sociala samspelet speciellt mycket i sin teori, vilket den även kritiserats för. Teorin bygger också huvudsakligen på hur den enskilda individen konstruerar och utvecklar sin kunskap och lägger inte så stor vikt vid människans sociala omgivning, kommunikation och samspel för lärande (Claesson, 2002:29). Till detta faktum ställer vi oss också kritiska eftersom vi anser att det sociala samspelet har en stor betydelse för lärandet.

2.4 Dialogpedagogik

Dialogpedagogiken har vuxit fram från två skilda inriktningar inom pedagogiken som en slags integrering av Piagets och Ericsons olika teorier (Jerlang, 1999:269). Pedagogiken i allmänhet har sedan 1700- talet präglats av två olika pedagogiska riktningar som tar sin utgångspunkt i två helt olika pedagogiska grundsyner. Vi kan beskriva den ena som en slags mognadspedagogik som präglats av ett så kallat stadietänkande och som främst förekommit och fortfarande förekommer till viss del inom förskolans verksamhet. Detta innebär att det fortfarande existerar vissa uppfattningar inom olika verksamheter där man tycker att barn behöver ha en viss mognad för att kunna tillägna sig olika kunskaper. Förmedlingspedagogik heter den andra inriktningen som har dominerat skolan med en mer traditionell undervisningsform för inläring. Förmedlingspedagogik innebär att man inriktar sig på inläring i en snäv bemärkelse genom att se på kunskap som något som förmedlas och som barnen kan ta till som ett tomt papper som kan fyllas på. Ur den kritik som har uppstått från dessa två inriktningar har det nu växt fram och skapats ett nytänkande och en tredje inriktning som har sitt ursprung i en väl etablerad pedagogik. Denna tredje inriktning har kommit att kallas för dialogpedagogiken (Lillemyr, 2002:87).

Vi har funnit det relevant att ta med dialogpedagogiken därför att vi valt att fokusera på just förskoleklassen som från början tillhört den allmänna förskolan och därav präglats av mognadspedagogik. Då förskoleklassen numera är inrättad i skolan har det under lång tid förekommit förmedlingspedagogik istället. Därför har vi sett det som väsentligt att belysa dessa två inriktningar inom pedagogiken. Enligt vår uppfattning av dialogpedagogiken syftar den till att jämna ut klyftan mellan de olika grundsynerna som länge präglat de olika verksamheterna, vilket även tanken varit med förskoleklassens inrättning i skolan. Dialogpedagogiken präglas av tankar kring jämlikhet och allas lika värde (Lillemyr, 1990:50). Det centrala i pedagogiken är själva dialogen och samspelet mellan lärare – elev, men även kommunikation mellan två andra parter eller mellan barnet och miljön betonas som centrala. Vare sig det är lärare, barn eller miljö så påverkar dessa varandra ömsesidigt när det kommer till utveckling och lärande. På så sätt ses leken som en dialog där pedagogen kan vara aktiv och deltagande. Det är enligt oss dock viktigt att poängtera att dialogpedagogiken lägger mer fokus på kommunikationen och dialogen än på själva leken. Trots detta anser vi att dialogpedagogiken har sin relevans i vår studie eftersom pedagogiken har en positiv syn på lärarens aktiva deltagande i leken vilket vi också anser vara viktigt i det informella lek- lärandet.

3 Tidigare forskning

Historiskt sett har det skett avsevärda förändringar i vårt utbildningssystem när det gäller förskolans och skolans kunskaps- och lärandesyn. Hela 1990-talet har varit en viktig vändpunkt när det gäller strukturen och synen på både kunskap och lärande. Eftersom vi valt att koncentrera oss på en åldershomogen förskoleklass med endast sexåringar kommer vi att fokusera på det senaste decenniet då sexårsverksamheten flyttades från den allmänna förskolan in i skolans lokaler.

3.1 Förskoleklassens inrättning i skolan

År 1992 kom ett beslut från vår riksdag om en flexibel skolstart för landets sexåringar. Den flexibla skolstarten skulle dock inte innebära någon förändring när det gällde skolplikten, utan gränsen skulle ändå förbli 7 år för barnen. En rapport från Skolverket. (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem.* (rapport nr 201) uppmärksammar detta och hävdar att ambitionen och syftet med sexåringarnas nya skolform var att länka samman och ta det bästa ur två traditioner. Vi kan exemplifiera dessa två pedagogiska traditioner utifrån Lillemyrs (2002:31) beskrivning där han skriver att förskolans verksamhet mest fokuserat på den egna aktiviteten, friheten och leken och skolans pedagogik mer på det målstyrd och ämnescentrerad. Skolans tradition har även upplevts mer formell än vad förskolan har gjort. Den formella och traditionella skolkulturen kan beskrivas utifrån Ann-Christine Vallberg Roth (2002:168) som mer styrd utifrån ämneskunskaper och blir därför en slags *skolkunskap*. Förskolans kunskapsfält blir i det här sammanhanget mer utformat efter barnens intresse och kan därför kallas för en form av *livskunskap*. Tanken som man har haft från början var att fläta samman förskolan och skolans traditioner för att kunna bygga en gemensam och bättre pedagogisk verksamhet för barnen och på så vis motverka att två skilda system skulle utvecklas parallellt, det vill säga förskolan med sin pedagogiska syn och skolan med sin. Övergången mellan förskola och skola bör suddas ut annars kan det leda till att barnet har svårigheter att lära sig skolans regler och på så vis inte kan tillägna sig de kunskaper som skolan vill förmedla. Ingrid Pramling Samuelsson och Ann-Charlotte Mårdsjö (1997:27) betonar att barnet kan uppleva en ängslan av osäkerhet då dessa två traditioner inte möts.

Skolverket (2001: rapport 201) skriver att utvecklingen snarare har lett till att sexåringarna har fått mera skola än vad som egentligen var tänkt. Från början var ambitionen att man skulle få in mer lek, skapande och experimenterande i skolan. Undersökningen visar att skolans kultur och tradition dominerar istället för att försöka se och ta det bästa ur de olika traditionerna. Det finns därför inte en självklar plats för lek och skapande anpassad efter barns rörelsebehov. Möjligtvis måste skolan förändras ännu mera och ge ytterligare utrymme för leken för att möta sexåringarna på deras utvecklingsnivå och efter deras behov. Detta resonemang för även Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzon i deras (1997:5) hänvisning till rapporten SOU 1994. De anser att resultatet från undersökningen gällande integreringen mellan förskola och skola har varit svår på grund av olika arbetssätt som förekommer i de olika verksamheterna och de skriver: ”Barn från förskolan går ofta över till skolan medan det omvända är mindre vanligt. Att genom ökat samarbete, t ex gemensam planering, få ett mera likartat arbetssätt är betydligt svårare” (Pramling Samuelsson & Mauritzon, 1997:31). Alltså kan skolans mer formella syn på lärande ta över när sexåringarna integreras i skolans kultur. Forskning har visat att barns lärande ” inte primärt styrs till viss [sic] lärtillfällen utan hela tiden. Lärarprocessens olika faser måste ges utrymme för att verkligt lärande skall komma till stånd” (Skolverket, 2000. Delrapport nr 2:31).

3.2 Lek och lärande

Vi uppfattar att man inom forskning uppmärksammat att man inom både förskola och skola har vidgat synsättet på lekens betydelse för lärandet. Detta har perspektiv har även tagits fasta på inom lärarutbildningen. Lillemyr (2002:142, 240) resonerar på liknande sätt och betonar att detta vidgade synsätt på lekens betydelse utgör högre och större krav på skolledningen och ett bra samarbete mellan förskola och skola är en förutsättning. Lekens betydelse för utveckling har tidigare inte varit någon central del i skolans tradition förutom i former som estetiska ämnen och raster. I och med sexåringarnas inrättning i skolans lokaler skulle även sexåringarna ingå under skolans läroplan (Lpo 94). Detta påverkade naturligtvis läroplanens utformning som på så sätt har tagit hänsyn till lekens betydelse för elevernas utveckling. I läroplanen (Lpo 94:11) står det bland annat att ”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet”. Vi kan även knyta an till vad Lillemyr (2002:43f) skriver om lekens betydelse vid övergången från förskola och skola. Han betonar bland annat att det under de första skolåren är viktigt att använda leken som metod för lärande och att det är en grundläggande inlärningsform. Exempel på detta kan vara att leken är ”... rik, allsidig och utvecklande, inte minst socialt och kommunikationsmässigt” (Lillemyr, 2002:43). Det gäller att försöka skapa miljöer för lärande anser Carlgren (1999:128ff) och betonar att pedagogens inriktning och ambition kommer att påverka det förhållningssätt som eleverna kommer att utveckla. De betonar att mycket av skolans praktik har handlat om och handlar fortfarande om att eleven skall tillägna sig kunskaper som de kanske inte alltid är särskilt motiverade för. Läraren har därför den viktiga rollen i detta att upprätthålla sammanhang för eleverna och skapa motivation och lust för att kunna lära. Man kan locka och ”lura in” barnen i lärandet med hjälp av exempelvis lekar, spel och pyssel.

Lekens betydelse för lärandet har gått i vågor och ibland har mer vikt lagts vid barnens arbete och i vissa perioder mer på barnens lek och den fria leken. Vallberg Roth (2002:173 f) skriver att under 1980-talet blommade debatten upp igen om att lek och arbete samordnat var vägen till barnens inlärning och sedan utifrån denna debatt kom man att tala om en lekpedagogik. Fröbel kan betraktas som förskolans grundare och även den som lyft och belyst lekens betydelse för barn i förskoleåldern. Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997:15) betonar att han även belyst ett alternativt pedagogiskt arbetssätt till skolans mer traditionella och disciplinerade arbetssätt. Tre begrepp som varit grunden för förskolepedagogiken var lek, arbete och lärande. Lekens betydelse för barnens lärande betonas av många forskare som ett alternativt arbetssätt inom pedagogiken. Torben Hangaard Rasmussen (1992:8ff) påpekar att de flesta barnforskare i dag är överrens om vilken betydelse leken har för barnets utveckling av bland annat motorik, fantasi, kreativitet, språk och så vidare. I leken sker även samarbete, turtagning, experimenterande och prövande. Man lär sig socialt samspel och sociala regler och på så sätt förbereder sig barnen för vuxenlivet (Lillemyr, 2002:41). Även Birgitta Knutsdotter Oloffson (2002:28) värdesätter lekens betydelse för lärandet i sin forskning och poängterar att leken lär och utvecklar en rad av sociala samspelssignaler hos barnen. Genom att leka lär sig barnen att förstå olika leksignaler som t.ex. ”... tur-tagande, ömsesidighet, och samförstånd ...”. Dessa signaler har utifrån Knutsdotter Oloffson en stor betydelse för om barn skall kunna lyckas att leka med sina kamrater och ingå i en social samvaro.

Det pågår även idag debatter inom forskningen kring lek och lärande. Gunilla Lindqvist (2002:29) refererar till bland annat både Brian Sutton-Smith och Kjetil Steinholt som hävdar att lek och lärande är två vida skilda ting. Sutton-Smith menar att leken inte förbereder barnet på något annat än att just leka mer. Steinholt säger ”Det enda barnet lär sig i leken är att improvisera mer” (Lindqvist, 2002:29). Vidare förklarar Steinholt att lek inte skall rättfärdigas med lärande utan att lek är så mycket mer en enbart lärande. Han menar att lek och lärande lätt

bli reducerat då dessa anses stå för samma sak och att det är fel att omvandla leken till en metod som tränar kunskapen och förnuftet hos barnen. I sin artikel *Lek är som förälskelse* (Förskolan 2001:37, nr 2) betonar Steinsholt att ”Barn leker för att de leker. De har ingen tanke på varför, de vill realisera något eller bli duktigare. Det de först och främst lär sig när de leker är att leka mer”. Vidare menar Steinsholt att ”Teorier kan ödelägga de resurser som leken skapar för barnen, och göra att den mister sin roll som grundläggande dimension [sic]: att skapa mening i vad det innebär att vara en människa i världen” (a.a:37). Steinsholt poängterar därmed att det finns en risk att leken blir ett redskap för lärande och att de vuxna tillskriver leken olika egenskaper som egentligen inte existerar. Med andra ord finns det risk för att pedagoger rättfärdigar leken i ett försök att nyttiggöra den (Oddvar, Fagereli & Lillemyr & Frode, Søbstad, 2001:153).

3.3 Teori och Praktik

Lillemyr (2002:250ff) refererar till Skolverkets forskning där det poängteras att det kan finnas en klyfta mellan teori och praktik, det vill säga att pedagoger i skolans verksamhet anser att leken är en väsentlig del av barnens utveckling och bör ingå som en viktig del i undervisningen i de tidiga skolåren. Lillemyr (a.a:250ff) beskriver detta som att det praktiskt dock inte alltid ser ut så och att leken hamnar på något sätt utanför de planerade och lärarstyrda aktiviteterna. Forskning tyder också på att lek i skolan är en bra grund att utgå ifrån för att motivera barnen till fortsatt lärande. Frågan blir här snarare hur man själv som pedagog definierar lek och vad lek innebär. Det vill säga om man väljer att baka in leken i inlärningsaktiviteter eller om man syftar på barnens fria lek. En annan bidragande faktor är att pedagogernas grundsyn och förhållningssätt kommer att avspegla hur man tar tillvara och ser på förhållandet mellan lek och lärande. Villkoren för lek och lärande är beroende av vilken form av pedagogik som styr. I förskolan betonas leken som en viktig del i barnens kultur och av samma anledning blir leken betydelsefull i skolans verksamhet (Lillemyr 2002:63f).

Vi anser att dagens samhälle möjligtvis ger signaler på föreställningar om hur skolan skall vara. Med andra ord vilka formella färdigheter som man förväntas att lära sig där. Alla vuxna i samhället har i viss mån själva erfarenheter av hur skolan skall vara och hur den bör bedrivas. Forskningsresultat har visat att barn inte alltid kopplar samman lek med skola och lärande. Lillemyr (2002:62) skriver att ”Dessa forskningsresultat kan tyda på att barn i allmänhet inte förknippar lärande i skolan med experimenterande, skapande aktiviteter och att det kan finnas flera lösningar på en uppgift”. Detta kan tyda på att samhället signalerar om skolans lärokoder innan barnet kommer till skolan. Barn har förväntningar på hur skolan skall vara kopplad till konkreta formella färdigheter.

3.4 Formellt och informellt lärande

Skolans tradition kan vi med hjälp av Carlgren (1999:9) beskriva som en institution som bedrivs mer utifrån formella undervisningsformer, det vill säga att skolan främsta syfte har varit att enbart lära ut saker utan koppling till själva kontexten. Det informella lärandet blir på så sätt det motsatta och förknippas med aktiviteter utanför skolans ramar. Det sociokulturella perspektivet och Vygotskji betonar den sociala miljön och anser att utvecklingen är socialt betnad. På så sätt är det informella lärandet mer i fokus vilket har medfört att mer kritik har riktats mot traditionell/formell undervisning (Lillemyr 2002:146). Utifrån Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997:26) kan man t.ex. ta tillvara på det informella lärandet i skolans undervisning genom:

Att hjälpa barn att utveckla grundläggande förutsättningar för att skriva, läsa och räkna har inte i förskolan relaterats till vardagen på samma naturliga sätt som annat innehåll. Att lära sig om naturen gör man genom att gå ut i naturen och prata om den. När det däremot gäller färdigheterna läsa, skriva och räkna har man använt sig av traditionella skoluppgifter och övningshäften. Man tycks ha antagit att barn behöver undervisas om dessa färdigheter på ett annat sätt än att låta dessa bli delar av vardagen.

I förskolans tradition har det inte tidigare arbetats med att lära barnen att läsa, skriva och räkna. Utan detta har bara tillhört skolans verksamhet på grund av att det ansetts att barnen kan lära sig fel. Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997:26) betonar då att förskolepedagogikens inflytande i skolan går på detta sätt förlorad.

Trots förändringar i vårt utbildningssystem och att forskare nu mer och mer betonar kunskapen som en aktiv process så bygger dagens undervisning fortfarande till stor del på en mer formell-tradition av undervisning. Agnes Nobel (2001:33) anser att man fortfarande arbetar väldigt mycket med färdigproducerade läromedel, där eleverna till stor del utgör objekt snarare än subjekt. På så vis saknar skolans undervisning fortfarande anknytning till konkreta vardagshändelser. Om skolan inte kan komplettera formella och informella undervisningsstrategier kan det i sin tur leda till att hämma kunskapsutvecklingen hos de elever som har svårt att se sambanden mellan det skolan förmedlar och det vardagliga livet. Skolan får inte bli alltför avskild från verkligheten. Ytterligare forskning (Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997:26) har visat att det inte nödvändigtvis behövs former av formell undervisning för att barn skall lära sig att läsa, skriva och att räkna. Det har visat sig att barn kan lära sig detta spontant ändå. Alltför ofta tar pedagoger utgångspunkt i de kunskaper och färdigheter som man vill att barnet skall lära sig och resultatet blir en mer formell/traditionell skolundervisning. Om man istället lyfter fram och synliggör vardagens situationer som utgångspunkt och det informella lärandet kommer barnen att utveckla en bredare förståelse och se samband till konkreta situationer (Elisabet Doverborg & Ingrid Pramling 1999:16ff).

4 Metod

I det här avsnittet kommer vi att beskriva hur vi har gått tillväga när vi samlade in vårt empiriska material. Vi kommer först att gå in på vårt val av metoder och beskriva vad som kännetecknar dessa. Vi kommer därefter att redogöra för vårt etiska ställningstagande kring arbetet. Vidare kommer vi att beskriva våra urvalsgrupper och deras närmiljö, hur vi har samlat in materialet och genomfört observationerna och intervjuerna. Vi kommer även att beskriva hur vi har bearbetat de data som vi har samlat in.

4.1 Val av metod

Vår undersökning präglas av en kvalitativ ansats på forskning. Kvalitativ forskning beskrivs av Staffan Stukát (2005:30ff) som en form av undersökning, där syftet är att tolka och förstå resultaten som registreras. Intentionerna med forskningen är att karaktärisera eller gestalta något och inte att förutsäga, generalisera eller förklara hur något är.

Vi har använt oss av två olika metoder. Vi har dels använt *löpande observationer* som beskrivs av Bo Johansson och Per Olov Svedner (2006:60) samt av *semi-strukturerad [sic] intervju* (Stukát, 2005:39). Anledningen till att vi har valt dessa båda metoder är för att de enligt vår mening kompletterar varandra och ger en bredare bild av det som vi vill belysa, nämligen det informella lek-lärandet. Genom att använda oss av *osystematiska observationer* (icke aktivt deltagande undervisningen) som beskrivs av Stukát (2005:50). Var det vår förhoppning att studera vad det är som utspelar sig under olika undervisningssituationer. När vi sedan kompletterar dessa observationer med intervjuer får vi en möjlighet att bättre förstå vad det är som vi har observerat och vilka tankar samt syften som läraren har haft med sin undervisning och aktivitet.

I Johansson och Svedner (2006:54f) beskrivs observationsmetoden som en av de mest givande metoderna att använda sig av i lärarexamensarbeten. Vid löpande observationer som i Johansson & Svedner även kallas "*löpande protokoll*" (2006:60) skrivs/registreras så mycket som möjligt av det observerade ner under en bestämd tidsperiod. Innan observationerna genomförs formuleras ett antal frågeställningar som får styra vad det är som skall registreras och vad det är observatörerna skall notera.

Den intervjumetod som vi har använt oss av är den semistrukturerade. Den kännetecknas av att intervjuerna vet vad och vilket ämnesområde som de vill fråga informanterna om, men där situationen påverkar spelreglerna. Med andra ord påverkas frågorna och frågornas ordning av de svar som informanten ger. För det mesta ställs ett antal huvudfrågor likadant till alla informanter, där sedan svaren följs upp på ett mer individuellt sätt. Det vill säga intervjuaren kan välja att utveckla sin fråga genom att t ex säga: Hur menar du? Kan du förklara? Osv. De semistrukturerade intervjuerna blir på så sätt mer flexibla än helt strukturerade intervjuer där fastställda schemafrågor används. I ett strukturerat schema ställs intervjufrågorna i turordning och är bestämda eller fasta. Denna form av intervju kan oftast bara besvaras med några få förutbestämda svarsalternativ, vilket gör att frågorna kan ses som mer eller mindre slutna.

4.2 Urval av observationer och intervjuer

På den skola som vi genomförde vår studie undervisas elever från år F–9. Skolan består utav tre olika byggnader. I den största byggnaden går barn från år F–5. I de andra två går eleverna

från år 6–9. Skolan har helt åldershomogena klasser förutom i år 1 och 2 där barnen integreras i två klasser. Eftersom vi i vår studie har valt att koncentrera oss på förskoleklassen och verksamheten kring sexåringar föll sig valet därför helt naturligt. Detta har medfört att vi har samlat in empiriskt material från en skola som till stora delar präglas av ålderhomogen undervisning. Skolan ligger i Västsverige i utkanten av en mindre stad. Skolans upptagningsområde ligger i ett bostadsområde där det både finns hyreslägenheter och villor med närhet till skog och mark.

Under två förmiddagar hade vi möjlighet att göra observationer i två förskoleklasser. Dessa förskoleklasser är placerade i samma byggnad på skolan och ligger mitt emot varandra. Det som skiljer klassrummen åt är den gemensamma ingången där eleverna har sitt kapprum. Klasserna arbetar både tillsammans och var för sig lite beroende på vad det är de gör. Båda klasserna är relativt små i elevantal på grund av att det finns elever som behöver extra stöd. I klass A går det tio stycken barn och i klass B går det tretton stycken. I klass A finns det en ensam klassföreståndare och i klass B arbetar två förskolelärare där de delar på arbetstimarna men en av dem har huvudansvaret. Vår tanke var att vi skulle intervjua och observera dessa tre lärare men då en av dem avböjde har vi använt oss av de återstående två av hänsyn till den tredje läraren.

I vår studie har vi intervjuat två förskolelärare. Deras bakgrund gällande utbildning och yrkeserfarenhet ser snarlika ut. De har båda två läst på Högskolan i Halmstad till förskolelärare och har arbetat inom förskola och skola i cirka 20 års tid. Deras yrkeserfarenhet baserar sig både på dagis (förskolan), sexårsverksamhet (förskoleklass) samt åldersblandad verksamhet i år 1–2.

4.3 Etiska ställningstaganden

När vi gick ut till förskoleklasserna med vår undersökning informerade vi klassföreståndarna i god tid om vårt syfte med undersökningen. Vi berättade om vår önskan att observera eleverna och läraren i undervisningen samt att vi ville intervjua de lärare som vi hade sett undervisa. Vi beskrev för dem att vi skulle göra en vanlig *osystematisk observation* (Stukat, 2005:50) dvs. vi skulle inte aktivt delta i klassens aktiviteter och i undervisningen utan bara observera och föra löpande protokoll. Innan vi observerade bestämde vi oss för att anonymisera de lärare och elever som vi skulle observera. Vi gjorde en ordlista med olika förkortningsbeteckningar som vi utgick ifrån (se bilaga 1). Vi valde att beteckna pojke som P, flicka som F, elev som E, barn som B och lärare som L. Vi har i våra observationsprotokoll försökt att skriva så objektivt som möjligt redan från början för att skydda elevernas och lärarnas identiteter och för att skapa ett material som kan analyseras objektivt.

Eftersom vi också har använt oss av intervju i vår undersökning klargjorde vi för lärarna att vi ville använda oss av bandspelare. Vi förklarade att det bara är vi som kommer att ha tillgång till materialet och att vi skulle arkivera materialet efter rådande estetiska principer. Vidare informerade vi om att de skulle få vara helt anonyma i studien och att personlig data skulle utelämnas. Vi förklarade också att om vi skulle citera lärarnas svar så skulle vi kalla dem lärare L1, L2 och så vidare.

Vi har i våra observationer inte meddelat föräldrarna om barnens deltagande i vår studie. Johansson och Svedner (2006:30) påpekar att det inte behövs målsmans medgivande så länge de medverkande parterna inte namnges. Vi har dock förutsatt att de berörda lärarna i studien har informerat elevernas föräldrar om vårt observationsbesök då vi tog kontakt med dessa.

4.4 Genomförande av observation

Innan vi gick ut och observerade i de båda klasserna sammanställde vi en observationsblankett (se bilaga 1). Observationsblanketten utformades utifrån de frågeställningar som vi hade för vår studie. För att kunna få en bra överblick och för att slippa koncentrera oss för mycket på att föra anteckningar, hade vi fyra huvudkategorier på blanketten. Dessa kallade vi för *Tidpunkt/verksamhet*, *Aktivitet*, *Elevagerande* och *Läraragerande*. Genom att använda oss av en färdigställd observationsblankett kunde vi snabbt och enkelt registrera de olika aktiviteterna som förekom i undervisningen.

Den första dagen som vi var ute och observerade var vi i klass A. I klassen går det vanligtvis tio elever men just den dagen var en av eleverna sjuk så vi observerade nio barn och en lärare. Våra observationer i klass A omfattar tre olika observationsepisoder på ca 20 minuter vardera. På denna skola arbetar man med barnen i korta men intensiva 20- minuters pass vilket vi har anpassat oss till i våra observationer. Under den första observationsepisoden var vi med på klassens morgonsamling under uppropet, där de gick igenom veckodagen, dagens datum osv. Under samlingen fick vi också observera en klosslek som kallas "Kims lek" (5 stycken klossar i olika färger användes och eleverna fick i tur och ordning vända sig om för att sedan gissa vilka av de färgade klossarna som läraren hade bytt plats på). I den andra episoden observerade vi när barnen hade svenska och arbetade med bokstaven L på en stencil som de skulle färglägga lilla och stora L på samt ett par lamm. Eleverna fick också spåra bokstaven med fingret på samma papper. I den tredje episoden observerade vi barnen när de hade eget individuellt arbete inom givna ramar. Eleverna fick fortsätta att arbeta med stencilen av bokstaven L, sy, väva eller arbeta med sina arbetsböcker.

Senare samma dag var vi med på en 25- minuter lång musiklektion där klass A och B hade musik tillsammans och där tre stycken lärare var med. Av dessa lärare var det klassföreståndaren för klass B som höll i musiklektionen och spelade piano medan klassföreståndaren för klass A och den tredje läraren var där i egenskap av stöd för att hålla reda på 22 elever. Under musiklektionen spelades både sånger, sångramsor och rena rimramsor. Till vissa av sångerna och ramsorna gjordes olika rörelser.

Under vår andra observationsdag var vi med klass B på förmiddagen. Vår studie i klass B innefattar tre olika observationstillfällen på ca 20 minuter vardera med en lärare och 12 stycken elever. Vanligtvis är eleverna 13 stycken men denna dag var en elev sjuk. I den första observationsepisoden var vi med på morgonsamlingen när läraren hade upprop. Efter uppropet fick barnen redovisa dagens läxa. Läxan bestod av att eleverna i tur och ordning skulle säga sina egna hemadresser och telefonnummer till läraren. Efter genomgången läxa gick läraren igenom dagens schema med eleverna. Läraren tog upp olika bilder och skyltar som hon gick igenom med barnens hjälp medan hon fäste skyltarna på tavlan. Efter detta avslutades samlingen med att läraren gick igenom bokstaven J. Eleverna fick komma med förslag på ord som började på bokstaven och läraren skrev upp dessa på tavlan. Under den andra observationsepisoden var vi med på en svensklektion. Barnen fick arbeta med en stencil som hade med bokstaven J att göra. På stencilen fanns både lilla och stora J skrivet och där fanns också bilder av jordgubbar som eleverna skulle rita och fylla i. Under vårt tredje observationstillfälle fick eleverna fortsätta att göra klart den stencil (med bokstaven J) som de inte var klara med. De elever som var klara med uppgiften under denna observationsepisod fick sedan spela olika spel som de själva valde.

4.5 Genomförande av intervju

Vår tanke från början var att intervjua tre lärare men på grund av ett bortfall återstod två. Varje intervju tog runt 15 minuter att genomföra och båda informanterna gav sitt medgivande till intervjuerna. Innan intervjun påbörjades preciserades än en gång etiska ställningstaganden för våra informanter om bland annat att allt insamlat material endast skulle behandlas av oss och att vi skulle komma att anonymisera dem i vår rapport samt att allt insamlat material blir arkiverat under rådande etiska principer efter slutförd studie.

Tidpunkten för intervjun bestämdes vid den första kontakten ungefär en vecka innan vi gjorde våra observationer. Intervjuerna ägde rum fem dagar efter det att vi hade varit på skolan och observerat undervisningen. Detta på grund av att vi själva behövde tiden till att gå igenom våra observationer ordentligt så att vi kunde utforma intervjufrågor som grundade sig i vårt syfte, frågeställningar och utifrån de observationer vi gjort. Vi tog naturligtvis även hänsyn till tiden då våra informanter tyckte att det var lämpligt att vi skulle komma. De båda intervjuerna ägde rum i en av förskoleklassernas klassrum efter att eleverna slutat för dagen, detta var på initiativ från de båda informanterna. Enligt Stukát (2005:40) är det viktigt att informanterna själva får bestämma var intervjun ska ske, detta för att de skall känna sig lugna och trygga med miljön. Vid intervjutillfället var endast en utav oss närvarande. Detta på grund av att vi ansåg att situationen skulle falla sig naturligare och mer avspänd för informanten. För att underlätta vår bearbetning och analys av materialet använde vi bandspelare vid intervjuerna. Tanken var att vi på detta sätt kunde lyssna båda två och få en djupare förståelse av materialet samt att vi höll möjligheten öppen att gå tillbaka till materialet i efterhand. Detta upplevde vi som en fördel på grund av att man inte behövde lägga all energi på att anteckna utan istället koncentrera sig på frågorna och svaren. I intervjuerna har vi utgått från ett antal grundfrågor (se bilaga 2) men dessa har nyanserats något under själva intervjuerna för att passa in mer naturligt till intervju situationen. Därför kan vi inte skriva ut ordagranna intervjufrågor i bilagan utan bara preliminära sådana.

4.6 Bearbetning av materialet

Efter att alla observationer var gjorda satte vi oss ner för att så noggrant som möjligt skriva rent observationsblanketten. Utifrån observationerna valde vi sedan ut tre episoder som vi ansåg stämde mest överens med vårt syfte och de frågeställningar vi ställt oss tidigare. Vi formulerade sedan ytterligare intervjufrågor kopplade till dessa tre observationsepisoderna. Tanken med dessa frågor var att vi lättare skulle bilda oss en förståelse för de bakomliggande tankar som läraren haft med aktiviteterna. När alla intervjuerna var gjorda började vi att avlyssna intervjubanden flertalet gånger och skriva ner ordagrant vad som sagts under intervjuerna. Detta för att vi skulle skapa oss en så god bild som möjligt av varje intervju. Vi valde att dela upp ansvar mellan oss och tog ett övergripande ansvar för var sin del när det gällde renskrivningen av observationsmallarna och avlyssningen av intervjubanden.

Vi gick sedan igenom allt vårt material tillsammans och diskuterade vidare hur vi på bästa sätt skulle presentera vårt material i vår studie. Vi beslutade oss för att redovisa vårt resultat genom att beskriva episoderna var för sig för att lättare kunna koppla episoderna till vårt syfte och våra frågeställningar. Vi valde att göra en sammanfattning av pedagogernas resonering kring det informella lek- lärandet eftersom vi ganska tidigt märkte att deras resonemang inte skilde sig så mycket åt. I analysen kopplade vi sedan samman och relatera pedagogernas tankar till de olika episoderna och varandra. Vi har också lagt in egna reflektioner i analysen för att bättre kunna diskutera materialet. Allt vårt insamlade material såsom teorier, tidigare

forskning, resultat av både intervjuer och observationer samt egna tankar och reflektioner har sedan legat till grund för vår slutdiskussion.

4.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

4.7.1 Reliabilitet

Stukát (2005:125) beskriver reliabiliteten som tillförlitligheten av själva mätinstrumentet och avser i vårt fall de observationer som vi har gjort via *löpande protokoll* och de *semi-strukturerad intervjuerna* som vi gjort.

Vid observationstillfällena var det till en fördel att ha en observationsmall att utgå ifrån speciellt när vi senare skulle analysera och färdigställa resultatdelen. Vi har haft goda möjligheter att gå tillbaka i våra anteckningar och se hur de olika aktiviteterna som vi observerat har varit kopplade till varandra och vilka aktörer som sagt och gjort vad. Däremot kan vi med våra löpande protokoll inte ge en enhetlig bild av allt som har försiggått i klassrummen medan vi har varit där och observerat.

Vi har under våra två intervjuer använt oss av bandspelare. Vi gjorde detta för att minimera riskerna för feltolkning av informanternas svar samt för att lättare kunna få mer tillförlitligt svar till vår studie. Eftersom vi inte har så stor erfarenhet av intervjuer tror vi att detta kan ha påverkat resultaten i intervjuerna, trots att vi försökt att tänka extra noga på att ställa öppna frågor utan någon vinkling utifrån våra egna åsikter. Det som också kan ha påverkat resultatet är att informanterna inte var helt främmande för en av oss. Detta kan möjligtvis ha påverkat vårt resultat på grund av att informanterna kanske ville leva upp till de förväntningar som de trodde att vi hade. Vi tycker dock att de intervjuer som vi har gjort utgör ett bra komplement till de observationstillfällen som vi har tagit del av. Genom att vi i vår studie utvidgar förståelsen av det observerade med intervjuer anser vi att observationerna blir belysta ur ett vidare perspektiv. Det är inte bara vår tolkning som får stå till grund för resultatet utan även informanternas egna ord och uppfattningar blir aktualiserade.

4.7.2 Validitet

Validiteten är utifrån Stukát (2005:125f) giltigheten av studien, det vill säga om vår studie med säkerhet mäter det den avser att mäta. Vi anser att vår studie har en god validitet eftersom vi redan i vårt syfte redogör för att det handlar om att visa den mängden av uttryck som det informella lek- lärandet kan ha i förskoleklassen. Genom att koncentrera vår studie till ett antal frågeställningar som blivit inarbetade i en observationsmall har vi haft en god och bra förförståelse till vad vi skall leta efter i våra observationer. Detta har i sin tur lett till att det empiriska materialet enligt oss efter bearbetning har en god validitet.

4.7.3 Generaliserbarhet

Enligt Stukát (2005:125) avser generaliserbarheten för vem eller för vilka som resultatet gäller för. I vår studie kan vi inte generalisera och säga att resultat av vår forskning gäller som en norm för alla förskoleklasser. Detta på grund av en rad faktorer där bland annat antalet medverkande pedagoger och klasser som vi har intervjuat och observerat endast varit två stycken till antalet. Vi kan heller inte generalisera studien utifrån det faktum att studien inte pågått under en längre och mer omfattande tid. Om vi haft tillgång till mer tid för vår studie hade chanserna för generalisering av det empiriska materialet möjligtvis varit större.

Uppbyggnaden av förskoleklasserna samt utbildning och bakgrund hos de pedagoger som ligger till grund för vår studie ser också olika ut om vi jämför med andra verksamheter runt om i landet. Därför kan vår studie bara visa den verklighet av just de två klassrum som vi har besökt och inte av andra förskoleklasser. Enligt oss kan dock studien vända sig till andra verksamma lärare och pedagoger och visa och belysa vad informellt lek- lärande är och hur denna lärandeform kan utgöra en bro mellan skolan och förskolans kulturer. Vår undersökning har också gett oss som blivande pedagoger en djupare inblick inom området informellt lek- lärande och utvidgat vår förståelse av fenomenet.

5 Resultat

I vår studie har vi valt att utgå ifrån tre episoder som vi har koncentrerat oss på och som vi anser belyser vårt syfte och de frågeställningar som vi har (se våra frågeställningar, s 6). Vi kommer därför att här nedanför mer i detalj redogöra för de tre episoder som vi har valt att analysera och belysa i vårt arbete. Vi har valt att kalla dessa tre observationstillfällen för *Episod 1*, *Episod 2* och *Episod 3*. Efter att vi har beskrivit och redogjort för de tre observationsepisoderna kommer vi att göra en sammanfattad redogörelse över det empiriska intervjumaterialet som vi har tagit del av och samlat in.

5.1 Hur två pedagoger arbetar med det informella lek- lärandet

5.1.1 Episod 1

Läraren (L1) och de 9 eleverna i klass A sitter på golvet i mitten av klassrummet framför tavlan. De har precis avslutat genomgången av vad det är för veckodag, månad, datum och namnsdag för dagen. Läraren förklarar att de skall göra något som kallas för *Kims lek*. Hon plockar fram fem stycken rektangulära klossar. Två av klossarna är blå, en är röd, en är gul och en är grön. Läraren lägger klossarna i mitten av ringen medan hon och barnen gemensamt räknar upp hur många klossar som läggs på golvet. Efter att klossarna räknats förklarar läraren för barnen att var och en av dem i tur och ordning kommer att få vända sig om ut ifrån ringen medan hon byter plats på en av klossarna. När hon gjort detta skall det barn vars tur det är säga och visa vilka av klossarna som har bytt plats. En av pojkarna i klassen får börja. Han vänder sig om medan läraren byter plats på den blå och gula klossen. Pojken väntar spánt tills läraren säger att han får titta. Pojken vänder sig om och tittar på klossarna. Sedan pekar han och gissar på den kloss som han tror har bytt plats och svarar fel. Läraren förklarar att det inte är rätt och frågar resten av klassen.

L: – Är det någon annan som vet vilken kloss som har bytt plats?

Majoriteten av barnen i gruppen räcker upp sina händer och läraren väljer ett av barnen.

E: – Den blå har bytt plats.

L: – Ja, just det.

L: – Nu är det ... tur. (säger ett pojknamn)

Pojken sitter helt tyst och rör inte på sig.

L: – Ser du något som verkar konstigt?

Pojken svarar inte.

L: – Vill du ha hjälp?

Pojken tittar på läraren men säger inget. Läraren visar och säger då vilken kloss som har bytt plats. Efter pojken är det en flickas tur. Flickan tittar på klossen som läraren har bytt plats på och placerar klossen så som de låg innan läraren flyttade på den.

L: – Bra! Då tar vi nästa. (läraren flyttar på den röda klossen)

L: – Vilka har vi ändrat på? (frågar en ny pojke)

L: – Vilka har bytt plats? (frågar samma pojke)

Pojken flyttar på den blå kloss.

L: – Vi har redan flyttat på den. Det är inte rätt.

L: – Vilken färg är detta? (pekar på den blå klossen och tittar ut över klassen)

BLÅ! Ropar två elever i munnen på varandra.

L: – Ja, blå är det. (håller upp klossen så att alla elever kan se)

Läraren fortsätter att fråga de resterande elever som är kvar innan hon där efter avslutar aktiviteten.

5.1.2 Episod 2

Klass A och klass B sitter samlade i en halvcirkel framför pianot i klassrummet som används av klass B. Klassföreståndaren (L2) för klass B sitter bakom pianot och håller i musiklektionen. Klassföreståndaren (L1) för klass A sitter på en stol strax bakom eleverna i halvcirkeln medan den tredje läraren (L3) sitter på golvet i halvcirkeln med ett barn i sitt knä. L2 har precis slutat att spela *Imse, vimse spindel*. Hon sätter sig framför pianot på golvet och säger att de skall göra rimsångsramsan *Tummen möter Tummen*. L2 visar för barnen hur de skall föra ihop sina händer. Samtidigt som hon pratar igenom ramsan demonstrerar hon hur alla handens fingrar skall möta varandra (tummen skall möta den andra tummen, pekfingret skall möta det andra pekfingret osv.). Alla barnen försöker härma rörelserna och tittar på hur L2 gör. Medan L2 går igenom sångsramsan och rörelserna till ramsan går L1 runt mellan barnen och visar de barn som behöver hjälp hur de skall göra med sina händer. Två pojkar sitter och pillar på varandra i stället men de blir snabbt tillsagda av L1 att sluta vilket de också gör. Sedan börjar L2 sjunga sångsramsan och barnen följer snabbt med in i sången. En pojke har speciellt svårt för att koordinera rätt finger till den andra handens finger så L1 håller i hans fingrar och för dessa rätt.

5.1.3 Episod 3

Läraren och de tolv eleverna i klass B sitter på golvet och har samling. Läraren sitter med ryggen mot klassrumstavlan och har barnen framför sig i två raka rader. Läraren har precis avslutat en diskussion med eleverna om vilka regler som gäller på skolan eftersom det under samlingens upprop har uppkommit fram att tre stycken pojkar i klassen har bråkat och kallat varandra för fula saker. Läraren lägger ifrån sig den tavla som klassens och skolans regler står skriven på och som hon har avvänt för att förtydliga reglerna för barnen med. Hon tar sedan och sträcker sig efter ett papper som legat på bänken under tavlan bakom henne och en penna.

L: – I dag vill jag att ni talar om vilken gata ni bor på, och om ni kan telefonnumret så är det också bra.

Läraren börjar fråga barnen ett och ett. Hon börjar med att fråga en pojke längst bak på den andra raden. Pojken säger sin gatuadress men kan inte telefonnumret.

L: – Bra! Det gör inget att du inte kan.

Läraren fortsätter till nästa elev som är en pojke. Pojken talar om både sin adress och sitt telefonnummer.

L: – Jättebra ... ! (säger pojkens namn)

Läraren fortsätter till nästa elev.

L: – Och vilken adress bor du på ... ? (frågar en pojke)

E: – Jag vet inte.

L: – Men det var läxan som vi hade till idag.

Pojken sitter helt tyst och säger inget. Läraren tittar på pojken men går sedan vidare till nästa elev och frågar om dennes adress. Eleven säger.

E: – 2007.

L: – Vad menar du?

Eleven sitter tyst och skruvar lite på sig.

L: – Vilken gata bor du på? (frågar samma elev)

Eleven säger gatans namn och sedan säger han 2007 igen. Läraren tittar snabbt ner på sitt papper.

L: – Du menar nog 207. 2007 har en nolla till. Ser du?

Läraren vänder sig mot tavlan och pekar på året 2007 som står skrivet på tavlan. Eleven tittar mot tavlan och året som läraren har pekat ut. Efter att hon har sett att eleven har tittat på tavlan går hon vidare till nästa elev. Efter att ha gått igenom och frågat varje elev om deras adresser säger hon sin egen adress och sitt telefonnummer. Sedan frågar hon klassen

L: – Varför tror ni jag kan det?

Flera av eleverna räcker upp sina händer och läraren väljer ett av barnen.

E: – Du har tränat mycket.

L: – Helt riktigt.

Efter detta avslutas genomgången av läxan.

5.2 Hur två pedagoger resonerar kring informellt lek- lärande

På frågan vad lek innebär för informanterna och hur de skulle definiera detta fenomen så beskriver båda pedagogerna att inslag av hänsyn, socialt samspel, testande av olika roller samt utforskande är väsentliga delar av leken. L1 säger: ”Man lär sig någonting med lek, och det är utbildande och pedagogiskt...”. Båda informanter anser att majoriteten av all lek leder till någon form av lärande men poängterar dock att det finns undantagsfall, exempelvis pratar L2 om ”krigslek” där hon säger: ”... ja, krigslek jag vet inte, men det är klart en bearbetning. Det kan ju vara sådana som sett saker eller varit med om saker...”. Dock förklarar L2 att hon så fort hon ser ”krigslek” så försöker hon avstyra denna form av lek.

Båda informanter har under våra intervjuer uttryckt att de använder sig av leken i sin undervisning. L2 ger oss exempel då hon förklarar: ”Lärandet ja, man lär sig om allt, man, man får med sig matten genom att ta så många steg över skolgården eller ställa sig åtta i en ring då är man åtta och formen av en ring. Man leker in lärandet”. När det gäller lek i undervisningen betonar L1 vikten vid att ta barnens kunskapsnivå som utgångspunkt. Hon säger:

Men sen finns det ju en del barn som är väldigt, väldigt nyfikna [...] och då gör man ju så att dom får utmaningar då istället [...] men i år har jag inte någon som e, ja det är väldigt olika för förr om åren har det vart en liten del i gruppen här som, en fem- sex stycken som kanske kunde bokstäverna innan och hade kommit rätt så långt och kunde till och med läsa en del men, och då försöker man ju se till at de får andra saker som dom kan göra och utvecklas...

När vi ställde frågor kring begreppen informellt och formellt lärande så märkte vi att våra informanter inte hade hört dessa begrepp förut. Däremot när vi förtydligade vad vi menade med dessa begrepp så vidarekopplade informanterna detta till sin egen förståelse av begreppen och använde sina egna ord med liknande betydelse. L2 utvecklar sitt svar utifrån vår definition av det informella lärandet genom att säga: ”Ja, det gör man ju, det väver man ju in hela tiden och det tycker jag att vi är bra på, vi som är utbildade för dom yngre åldrarna. Jag kan ju se att det är mycket mer lärande i dom som är äldre att de inte riktigt ser och tar inte kunskap med leken...”. L1 säger att rektorn på deras skola vill att de skall föra in förskolans arbetssätt mer i skolans verksamhet. L1 gör skillnad på arbetssätten mellan förskolelärare och grundskolelärare. Hon säger: ”... lärarna [syftar här på grundskolelärarna enligt vår tolkning] är så väldigt strikta [syftar här på formell undervisning enligt vår tolkning] och det ska va si och så, åh vi e kanske strikta också fast inte på det sättet, nej så, då tänker jag nog att jag jobbar informellt ja. Men jag har aldrig hört det i dom meningarna liksom”.

Båda informanterna belyser att leken är en väsentlig del utav lärandet och att dessa inte går att skilja åt speciellt i de yngre skolåren. Leken är en del av den planerade undervisningen och i det sociala fostrandet. Informanterna betonar också betydelsen av att jobba på ett konkret sätt

där barnens erfarenheter har en avgörande roll för lärandet. L 2 säger att "... då tar man ju tillvara på och spinner på deras tidigare erfarenhet. Då blir det ju lättare och det blir konkret för dom då va".

5.3 Analys av observationer kopplat till intervjuer

I vår analys kommer vi att analysera varje episod för sig kopplat till både intervjuer, våra frågeställningar samt våra egna reflektioner kring materialet.

5.3.1 Analys av episod 1

I *episod 1* har vi funnit både lekinslag, informellt lärande och samspelet mellan lärare – elev utifrån våra egna frågeställningar. I aktiviteten "Kims lek" finner vi att det förekommer både lek och informellt lärande parallellt med varandra. Eftersom läraren i denna aktivitet har valt att använda sig av klossar i olika färger anser vi att hon på detta sätt tar med leken i lärandet. Klossarna blir här en symbol för lek eller om man så vill för leksaker. På frågan om L1 betraktar aktiviteten "Kims lek" som lek eller lärande svarade hon "... *det var väl kanske egentligen lite mer lär där i fast man kallar det för lek*". Vi anser att det är av betydelse hur läraren själv definierar aktiviteten eftersom vi då kan skapa oss en bättre förståelse kring hur vi själva har uppfattat aktiviteten. Vilket i sin tur leder till en djupare analys av aktiviteten.

Vi som observatörer hade dock svårigheter att förstå vad lärarens bakomliggande tanke till aktiviteten var innan intervjun ägde rum. I intervjun fick vi reda på att syftet som läraren haft med "Kims lek" var att uppmärksamma eleverna på olika färger. L1: "*Ja, de var ju det här med färgerna då, så att jag vill ha lite bekräftat för det är en kille då som inte kan färgerna riktig. Ibland när jag kommer med grön (grön färg, vår tolkning) så säger han att den är svart*". Vidare förklarar hon att barnen tycker att det är roligt och att de får känna sig utvalda och speciella när det är deras tur. Ytterligare ett syfte med aktiviteten är enligt oss att barnen får träna upp sitt korttidsminne. Detta baserar vi på lärarens uttalande "... *och sen är det en del som har väldigt dåligt minne. Som inte kommer ihåg någonting alltså. Men någon gång ska dom väl lära sig...*".

Själva aktiviteten utspelar sig också på golvet i klassrummet i en ring istället för att barnen sitter på sina tilldelade bänkplatser. På detta sätt präglas aktiviteten av en mer avslappnad och informell lärandeatmosfär. Att använda sig av material i form av klossar i undervisningssyfte är enligt oss ett tydligt exempel på ett informellt lärande. På detta sätt blir lärandesituationen inte dekontextualiserad det vill säga frikopplad från sin kontext för barnen utan den får ett mer konkret sammanhang eftersom barnen både kan ta på, tydligt se vad som händer och koppla detta till sina egna erfarenheter. Samspelet mellan lärare – elev anser vi ligga nära Vygotskjis potentiella utvecklingszon som innebär att en mer kompetent kamrat/lärare kan hjälpa eleven att nå till en högre nivå i sin utveckling än om eleven själv skall försöka sitta och lära sig utan någon hjälp på egen hand. I detta fall utmanar läraren i *episod 1* elevernas tankeförmåga genom att flytta om klossarna och fråga efter vilken förändring som har skett. Eftersom aktiviteten är inbäddad i en mer avslappnad informell lekform anser vi att barnen visade tecken på att de inte kände sig pressade av att ge ett visst svar till läraren.

Det förekommer också *tur-tagande* (Knutsdotter Olofsson, 2002:28) i aktiviteten eftersom läraren fördelar ordet mellan de olika barnen. Turtagande är ett av många inslag som förekommer inom lek och spel och kan därför enligt oss kopplas till människans lärande och sociala samspel.

Barnen verkade enligt oss uppfatta aktiviteten som lustfylld och rolig. Det påpekar även L1 i intervjun då hon säger ”*Dom tycker ju att detta är väldigt roligt detta liksom att dom, dom känner sig väldigt utvalda, ja nu e det min tur liksom... men på detta känner dom åh va roligt...*”. Barnen följde med under hela aktiviteten och de var också koncentrerade på vad som skulle göras. Denna form av uppmärksamhet kopplar vi till det lustfyllda lärandet eftersom det inte förekommer någon som helst parallell lek hos barnen under denna aktivitet.

5.3.2 Analys av episod 2

I *episod 2* har vi kunnat hitta paralleller i aktiviteten *Tumme möter tumme*, informellt lärande under lekfull form, samspel mellan både lärare – elev samt elev – elev. Under aktivitet syntes det enligt oss att barnen tyckte att det var roligt med både fingerrörelserna och sångramsans. Alla barnen deltog aktivt efter egen förmåga. När vi frågade L2 vad hon hade för syfte med aktiviteten förklarade hon att tanken med aktiviteten är att barnen skall träna på sin finmotorik ”... finmotoriskt blir det ju egentligen eftersom det är ett finlir det här att se om man har koordination med öga och hand. Dels skall vi sjunga och dels så ska vi göra rörelse ...”. Vidare poängterar L2 att man genom aktiviteten får in begrepp för de olika fingrar som man har ”... sen får man in det här med vad det heter tumme, pek-, lång- och ring- [finger]”. Enligt oss utgör aktiviteten en form av informellt lärande eftersom lärandet sker parallellt med aktiviteten samtidigt som aktiviteten är sammankopplad med lärandesituationen. Barnen får träna på både sin begreppsbyggnad och sin finmotorik vilket i sin tur utgör ett bra exempel på vad informellt lärande är enligt oss. Detta på grund av att barnen får utgå från sin egen kropp som de kan relatera till och då får lärandet ett sammanhang eller en så kallad kontext. Situationen utgör på detta sätt ett kognitivt sammanhang och blir en integrerad del av kunskapen (Carlgren, 1999:15).

I samband med aktiviteten *Tumme möter tumme* så började två pojkar att pilla på varandra på ett lekfullt sätt. De glömde därför att sjunga med och göra de rörelser som tillhörde sången. Vi tolkar det som att pojkarna blev inspirerade av aktiviteten eftersom pojkarna satt på sina knän och hoppade av entusiasm när de hörde vad som skulle hända. Vi anser att detta är fallet eftersom pojkarna vid tillsägelse av L1 direkt slutade att leka och gick in i ramsans rörelser. Pojkarnas parallellaktivitet skulle också kunna tolkas som ett tecken på ointresse för ramsövningen eller som en möjlighet för dem att agera på egen hand men eftersom läraren snabbt gick in och avstyrde parallell leken anser vi att så inte var fallet. Då pojkarnas respons på tillsägelsen inte tycktes störa deras entusiasm.

Vi uppfattade observationen av lärarens agerande som en slags första introduktion eftersom hon visade med tydliga rörelser hur fingrarna skulle mötas samtidigt som hon sjöng ramsan och barnen härmade hennes rörelser. I intervjun med L2 betonade hon dock att sångramsans hade förekommit under musiken tidigare och var inte någon nyhet för barnen. Hon betonade också att även om barnen hört och varit med om rörelserna tidigare är det ändå viktigt att som pedagog visa på rörelserna igen och inte ta förgivet att barnen kommer ihåg hur de var. L2 säger: ”... att man introducerar leken även när man har gjort den ett par gånger [...] så att man får uppmärksamhet från alla...”. Genom detta agerande från läraren gör vi vår tolkning att samspelet i detta moment, när läraren tydligt visar och hjälper barnen är ett exempel på samspelet mellan lärare – elev.

5.3.3 Analys av episod 3

I *episod 3* har vi funnit informellt lärande och ett samspel mellan lärare – elev. Det informella lärandet förekommer enligt vår tolkning då läraren utgår från en konkret händelse som inträffat några dagar tidigare då hela klassen varit på studiebesök på brandstationen. Enligt oss finns en koppling till det sociokulturella perspektivet eftersom läraren tar tillvara på och bygger vidare på barnens tidigare erfarenheter under veckan. L2 lyfter fram i intervjun att brandmännen under besöket betonat hur viktigt det är för barnen att veta var de bor om någonting skulle hända. Brandmännen hade enligt L2 poängterat att barnen bör uppmärksammas på vilken adress de bor på. L2 säger i intervjun:

... Sen fick vi lite grann tips när vi var på brandstationen där att han sa det också den brandmannen att det är en bra grej att om det skulle hända nånting, att man skulle gå vilse eller nånting att hur kommer jag hem, nej jag bor på [...] (L2 nämner bostadsområdet vid namn). Med alla gator är ju inte alltid lätt då ska jag veta att jag kunna precisera att jag bor på ... (L2 nämner gatans namn) 124 ...

L2 lägger även in hennes grundtankar angående detta och säger: "... dels tycker jag att det ingår som standard som sexåring att man kan vad man heter, vilken gatuadress man bor på och eventuellt, ja, telefon ...". L2 har även enligt vår tolkning ytterligare ett syfte med aktiviteten nämligen att bygga upp en trygg identitet. Hon betonar i intervjun vikten av att barnen skall få känna trygghet och man kan genom att uppmärksamma barnen på var det bor och hur man kan nå de närmaste anhöriga bygga upp en bra grund för detta. L2 säger: "... Det är en tanken bakom att dom blir säkra i sitt jag".

Ett annat exempel på att vi uppfattar själva aktiviteten som informell är att denna sorts samling, det vill säga när barnen sitter på golvet framför läraren är kanske inte så vanligt förekommande enligt oss högre upp i skolans åldrar. Vi vill även belysa att just innehållet i läxan inte heller är så vanligt förekommande högre upp i åldrarna. Möjligen tas det förgivet att alla kan sin adress och sitt telefonnummer när man går i skolan. Men det är inte säkert att det är så och därför vill vi betona att det är en viktig baskunskap att träna på detta även i förskoleklassen.

I *episod 3* förekommer även ett turtagande samspel där läraren fördelar ordet mellan barnen i ett kanske mer traditionellt läxförhör. Det vill säga hon utgår ifrån en lista med barnens namn, ropar upp dem i ordning och ber dem att tala om var de bor. Hon bekräftar barnen som kunnat läxan genom att berömma dem. De barn som inte kommit ihåg poängterar hon med korta kommentarer att det var läxan och att de måste fortsätta att träna. I slutet av observationen berättar hon själv sin adress och sitt telefonnummer och säger "Varför tror ni jag kan det?" och en elev svarar: "Du har tränat mycket" och L2 bekräftar det som eleven sagt. På så sätt får eleverna enligt oss ett konkret exempel på vad träning av detta kan leda till. Läraren riktar dock på så sätt fokus mot själva lärandet och inte mot kunskapens funktion i ett sammanhang. Detta strider t.ex. mot hur man ser på lärande inom det sociokulturella perspektivet. Vi har därför även kunnat urskilja att det i denna undervisningsaktivitet även förekommer formellt lärande på grund av att läraren inte förklarar för barnen varför det är bra att kunna sin adress och sitt telefonnummer. Det kan dock vara möjligt att L2 har förklarat betydelsen och vikten av detta vid ett tidigare tillfälle som vi inte har tagit del av.

Enligt vår sammanfattande uppfattning av situationen så förkom inga direkta parallella lekaktiviteter där barnen lekte med annat. Barnen satt istället under samlingen tysta och var koncentrerade på det som läraren ville belysa, det vill säga läxan med adresserna. Några förekommande lekinslag i aktiviteten tycktes vi inte heller kunna urskilja.

6 Slutdiskussion

Vi kommer i vår diskussion knyta an vår studies insamlade material och diskutera detta med relevans till teorier, tidigare forskning och till våra egna tankar och synpunkter. Vi kommer först att belysa några slutsatser som vi kommit fram till under arbetets gång. Vidare kommer vi att diskutera förskolans och skolans pedagogiska traditioner och det informella lek- lärandet samt hur leken på verkar undervisningen och vilka konsekvenser det medför. Vi kommer sedan att avsluta med att ge några förslag till fortsatt forskning inom detta ämnesområde.

Eftersom vi i vår studie lutar oss mot ett sociokulturellt perspektiv på lärande får detta vissa konsekvenser för det informella lek- lärandet och för vår studie. Inom sociokulturell teoribildning betonas det sociala samspelet som betydelsefullt för lärandet och för utvecklingen. Därför är det av en stor betydelse enligt oss att det informella lek- lärandet synliggörs för eleverna inom en kollektiv anda ute i verksamheten. I detta sammanhang är det också viktigt att vara medveten om att arbetet i ett sociokulturellt perspektiv präglas av att gruppera eleverna antingen i en enda stor grupp eller i flera små får att nå barnens potentiella utvecklingszon. Det är ju trots allt genom samspel, dialog och synliggörande av varandras tankar som ett lärande enligt oss kan komma till stånd.

Under våra observationer har vi dels tagit del av olika samlingar i klassrummen men också av en del enskilda aktiviteter. I vår studie har vi dock valt att koncentrera oss på tre stycken episoder som enligt oss visar ett informellt lek- lärande. Det intressanta med dessa tre episoderna är att de alla är kopplade till stora grupper av barn eller någon form av samling. Vi har inte medvetet valt ut dessa episoder utifrån detta faktum utan snarare upptäckt detta i efterhand när vi har suttit och arbetat med vårt material. Vad innebär då denna upptäckt för vår studie? Det finns en rad möjliga faktorer som kan ha påverkat detta. Exempelvis kan vi omedvetet ha gått in i våra observationer med sociokulturella glasögon på grund av att vi under vår utbildning på lärarprogrammet har blivit präglade av detta perspektiv på lärande. Vi vill dock poängtera att vi inte har haft det primära syftet att leta efter ett sociokulturellt lärande utan snarare att vi letat efter en mångfald av aktiviteter. En annan förklaring skulle kunna vara att arbetet i verksamheten inom förskoleklassen till stora delar präglas av en form av grupplärande eller kollektiv undervisning. Vilket i sin tur har medfört att så stora delar av vårt material består av sådana observationer. I efterhand när vi tittat på vårt material så har vi funnit mer av ett sociokulturellt perspektiv än vad vi såg från början vilket har medfört att vi har haft mer att diskutera när det gäller denna riktning. Fördelarna med denna upptäckt för vår studie är att vi bättre kan koppla studien till vår syn på lärande nämligen det sociokulturella perspektivet. Nackdelen kan då bli att vi har blivit lite ensidiga när det gäller variationen av att synliggöra olika undervisningsformer men vi anser att vi på detta sätt istället har koncentrerat vår studie och riktat uppmärksamheten kring det som vi verkligen vill belysa.

6.1 Mötet mellan två traditioner

Vi har under vår studie reflekterat över just övergången mellan förskola och skola. Vi har även under vår studietid vid Göteborgs universitet upplevt både den mer traditionella skolkulturen och den mer informella förskolepedagogiken dels genom kurslitteratur samt erfarenheter under våra Vfu-perioder (verksamhetsförlagd lärarutbildning). Just den renodlade förskoleklassen har varit en ny utforskad plats för oss och ett väldigt intressant område för oss att studera. Syftet och tanken bakom sexåringarnas integrering i skolan skriver Skolverket om i sin rapport där de säger (2001, nr:201:7):

Genom integration av förskoleklass, grundskola och fritidshem ska ett nytt pedagogiskt förhållningssätt utvecklas [...] Integrationen ska framför allt ses som en pedagogisk fråga med fokusering på en utveckling mot mer av gemensamma mål, förhållningssätt, arbetsformer och synsätt i de olika verksamheterna. Mötet mellan de olika verksamheterna förväntas frigöra pedagogisk utvecklingskraft och ge nya förutsättningar för utveckling och lärande. Det har betonats att det som är naturliga inslag i förskolepedagogiken – bl.a. lek, omsorg och skapande, ett temainriktat arbetssätt och barnets eget utforskande – bör få genomslag i skolan

För att det överhuvudtaget skall vara möjligt att skapa ett nytänkande och bryta upp gamla mönster och traditioner måste detta enligt oss ses som en långsiktig utveckling och inget som kan förändras över en natt. Nu har det trots allt snart gått ett decennium och det tycks ändå inte enligt forskningsresultat motsvara den ambition man haft med den nya reformen från början. Skolverket skriver i sin rapport (2001 nr:201) om tanken som från början var att skapa ett brobygge mellan förskola och skola men resultaten tycks snarare peka mot att skolans tradition tycks vara den som dominerar verksamheten och leken trots det inte får så stor plats i skolan eller i undervisningen.

Förskoleklassen i vår studie är helt åldershomogen och håller till i skolans lokaler och personalen är en del av skolans arbetslag. Genom de intervjuer vi utfört under vår studie visade informanterna sin uppfattning på skillnaderna mellan förskola och skola som två skilda traditioner det vill säga skillnaderna i förskolans och skolans arbetssätt. I intervjuerna framkommer det bland annat hur L2 tycker att förskolan mer tar tillvara på leken än skolan medan skolan fokuserar mer på lärandeaspekten och ”skolkunskaperna”. L2 säger i intervjun ”... *Jag kan ju se att det är mycket mer lärande i dom som är äldre att de inte riktigt ser och tar inte kunskap med leken...*”. L1 betonar även hon hur man från rektorns sida försöker att föra in förskolans arbetssätt i skolans verksamhet. Enligt vår tolkning finner vi en underton som säger att det inte är så lätt att förändra en djupt rotad skoltradition när L1 säger: ”... *vi vill arbeta på ett annat sätt för lärarna är så väldigt strikta och det ska va si och så åh vi e kanske strikta också fast inte på det sättet...*”. Vi anser att för att en förändring överhuvudtaget skall kunna ske krävs det ett samarbete mellan förskola och skola där båda parter kan mötas på halva vägen och där man kan ta det bästa ur båda traditionerna.

Lillemyr (2002:249) betonar att forskningen funnit ett glapp eller en klyfta mellan teori och praktik, det vill säga att lärarnas ambitioner om vad som de anser vara viktigt för barns lärande och utveckling inte alltid går hand i hand med hur verkligheten ser ut i den pedagogiska verksamheten. Vi anser likt Lillemyr (a.a:249) att den lärarstyrda undervisningen kan dominera trots att läraren själv förespråkar leken som en central undervisningsform. Vår uppfattning kan utifrån detta ses som att denna tendens kan förekomma i förskoleklassen i och med att den numera är integrerad i skolans verksamhet och kontext. Vi menar att det kanske blir mer ”skola” i förskoleklassen på grund av att man själv har en viss erfarenhet utav skolans tradition och arbetssätt som i sin tur kommer att påverka ens sätt att agera i undervisningen. Det gäller nog att börja med att granska sig själv kritiskt som lärare och reflektera över sitt eget agerande, när det gäller ens egna förhållningssätt och synsätt på lek och lärande om en förändring skall kunna ske även på högre nivå. För oss innebär den högre nivån den pedagogiska verksamheten så som skolan, läraryrket, undervisning och så vidare.

6.2 Är lek och lärande samma sak?

Vår nuvarande läroplan (Lpo 94) betonar bland annat att leken skall vara en väsentlig del i undervisningen och en process i det aktiva lärandet och för tillägnanden av kunskap. Dock läg-

ger inte det sociokulturella perspektivet vikt vid att betona lekens betydelse i den meningen utan snarare på vikten om kunskapens roll och funktion i olika kontexter.

Även forskare inom barn- och utvecklingspsykologin betonar leken som ett centralt och högt prioriterat område för barnens utveckling på många områden exempelvis motoriskt, språkligt och socialt (Hangaard Rasmussen 1992:8ff). Andra forskare inom förskolepedagogiken som Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997:15) lyfter fram lekens betydande för barnen i förskoleåldern. De betonar bland annat Fröbel som en förebild inom detta ämnesområde. Fröbels tankar var att visa på ett alternativt sätt att pedagogiskt föra in leken i skolans traditionellt formella verksamhet där lek och lärande inte varit utgångspunkten i undervisningen tidigare. Lindqvist (2002:29) ger oss även en annan vinkling och betonar att det inom forskningen kring leken och lärande pågår en diskussion om hur vida lek och lärande hör ihop. Hon refererar till en forskare vid namn Stiensholt som anser att barns lek endast är kopplat till deras lust att leka. Stiensholt anser att lek är så mycket mer än lärande och ser inget direkt sammanhang mellan barns lek och barns lärande. Även den psykoanalytiska teorin betonar lek och arbete som två skilda ting men på samma gång poängterar den lekens effekter för barns bearbetning av ångest och kriser (Lillemyr 2002:158). Utifrån de observationer och intervjuer vi utfört i vår studie framkom en tydlig bild av hur pedagogerna resonerade kring och arbetade med dessa begrepp.

De båda informanterna betonade lekens betydelse som viktig för barnens kunskapsutveckling i de yngre åren. Vi frågade under våra intervjuer om pedagogerna ansåg att all lek leder till lärande och svaren vi fick var tveksamma då det gällde exempelvis krigslek men L2 betonade strax efter hon sagt detta att det i och för sig kan vara en del i en bearbetning av någonting som hänt. På så vis kan vi koppla detta svar till Ericsons tankar och det psykoanalytiska perspektivet gällande lekens betydelse för barnets utveckling samt bearbetning av konflikter och ångest. Vi tycker denna form av bearbetning ändå kan vara en form av utveckling för barnet i den mening att man lär om sig själv och utvecklas som person. På så sätt blir det ett slags individualiserat lärande och ett utvecklande och skapande av det personliga jaget. Utifrån detta har det enligt vår mening en stor betydelse för hur man definierar lek respektive lärande, det vill säga om man syftar på den fria leken, den styrda leken eller det mera informella lek- lärandet utifrån vår definition.

6.3 Problematisering av informellt och formellt lärande

Vi har valt att definiera begreppet informellt lärande med hjälp av Carlgren (1999:9). Vad som sedan framkommit under vår insamling av material i både observationerna och intervjuerna var att förskolelärarna själva synliggjort deras arbetssätt i förskoleklassen åt det informella hållet. Informanterna hade ingen utav dem tidigare hört begreppen i dessa termer men betonade båda två att de arbetar mer som man arbetar pedagogiskt i förskolorna.

Att arbeta informellt högre upp i åldrarna i skolan ställer högre krav på läraren. Enligt vår mening kan detta uppfattas som ett arbetssätt som kan vara svårt och komplicerat att tillämpa i de högre åldrarna samt mot de mål som står i läroplanen (Lpo 94). Vi menar dock inte att skolan enbart skall använda sig av informella lärandemetoder i undervisningssyfte utan snarare att det är av stor vikt att ”mjuka upp” förhållandena mellan förskola och skola med detta. Det informella och formella lärandet kan enligt oss lätt uppfattas som två helt olika former av lärande som inte har något med varandra att göra. Speciellt i skolans värld utifrån vår studie har vi märkt att det finns en tendens att göra en åtskillnad mellan det formella och informella lärandet. Det är därför oerhört viktigt att poängtera att dessa lärandeformer inte bör ses som

separerade från varandra och där den ena eller andra formen kan sägas vara bättre att använda sig av när det gäller lärande. Snarare är det så att dessa båda former av lärande bör förekomma i någon form av symbios med varandra. Även Carlgren (1999:18ff) poängterar betydelsen av att inte favorisera den ena lärandeformen över den andra. Det medför nämligen en hel del risker om det exempelvis enbart förekommer informellt lärande ute i verksamheterna. Skolan har ett viktigt uppdrag då det gäller att ge eleverna verktyg att klara av att orientera sig i en ständigt föränderlig verklighet där informationsflödet är stort. Det är därför legitimt för skolan att lära ut mer teoretiska kunskaper än kanske praktiska. En annan nackdel med en alltför informell lärandeform i skolan där enbart utgångspunkten tas i elevernas erfarenheter, är att eleverna får en god förståelse för sin egen producerade kunskap men där de senare inte kan koppla denna kunskap till olika sammanhang utanför skolan.

För att bättre förstå hur dessa två lärandeformer är kopplade till varandra tror vi att det är bra att vi även belyser vilka nackdelar en alltför formaliserad verksamhet medför. Carlgren (1999:18) tar t.ex. upp hur forskning angående elevers begreppsliga förståelse till stora delar har byggt på antaganden om att kunskap är något som kan hanteras dekontextualiserat (frikopplat från kontext). Kunskap har setts som något som inte påverkas av de sammanhang där den brukas dvs. eleverna behöver exempelvis inte befinna sig i en viss situation för att få kunskap om en specifik sak eller ett specifikt begrepp. I dessa tankebanor uppstår det dock ett klart problem eftersom varken begrepp eller kunskaper utifrån Carlgren kan ses som neutrala och fria från det sammanhang som de har uppkommit från. Kunskaper och begrepp är en del av en social praktik där de uppfyller en viss funktion som ger mening och innebörd till specifika sammanhang. Det är därför tveksamt om det går att flytta ett visst sammanhang till ett helt annat utan att gå vilse på vägen dit. Det vi försöker synliggöra är att om eleven inte får utgå från sin egen förståelse när det gäller lärande, finns det en stor risk för att eleverna känner sig alienerade från det de skall lära sig. Det är betydligt svårare att lära sig saker om viktiga delkomponenter om förförståelse, mening och sammanhang utgör en osynlig barriär som är utom syn och räckhåll. Möjligheterna är också stora att intresset och lusten för lärandet försvinner då eleverna saknar samhörighet med de begrepp och kunskaper som det är meningen att de skall ta till sig.

6.4 Lekens möjlighet till lärande i skolan och i undervisningen

I vår studie har vi velat visa att det informella lek- lärandet har en betydande plats i skolan och i undervisningen när det gäller både lärande och förståelse. Som vi tidigare har visat är det inte helt självklart att lek och lärande ses som samhöriga inom den tidigare forskningen. Genom Lindqvists (2002:29) referering till både Sutton-Smith och Steinholt kan vi synliggöra att det förekommer delade meningar om lek och lärande hör ihop. Det är heller inte självklart att ens verksamma pedagoger anser att all lek leder till lärande [vi syftar här på L2:s kommentarer kring vad lek är]. När det gäller vår egen ståndpunkt i frågan anser vi att det inte går att definitivt besvara om att all lek leder till lärande. Det är i det här fallet inte heller intressant att försöka besvara frågan med ett jakande eller nekande svar. Det som istället är intressant att fråga i det här sammanhanget är om lek kan leda till lärande och om leken har en plats i undervisningen och i skolan? Enligt oss finns det ingen tvekan om att det informella lek- lärandet har och skall ha en betydande plats i skolans undervisning oavsett vilken ålder eleverna har.

En anledning till att använda sig av ett informellt lek- lärande i skolan är att leken i sig utgör det främsta redskapet för barns tänkande och för deras förståelse. Lindqvist (2002:53) betonar att lek är detsamma som tänkande när det gäller barn. Leken hjälper barnet att frigöra sig från

den fysiska omgivningen och skapa sig sina helt egna föreställningar om den. Detta i sin tur leder till att barnet så småningom utvecklar det som vi kallar för ett symboliskt tänkande och förmågan till att använda sig av det abstrakta tänkandet. Om leken är ett sätt för barn att både skapa förståelse för sig själv och för sin omgivning och dessutom är ett tankeredskap, vad är det då som ger oss rätten att bortse från den betydelse som leken kan ha för lärandet? Att utnyttja ett välbekant fenomen (leken) som både elever och barn kan relatera till och som de har en naturlig erfarenhet av borde enligt oss vara ett utmärkt sätt att få tillstånd en bra lärandemiljö. Vi menar att det är viktigt att kunna möta barnen i deras lärande och att leken mycket väl kan utgöra en sådan arena där detta blir möjligt. Vi har med hjälp av vår studie visat att det både förekommer och är möjligt att jobba med olika aktiviteter av informellt lek-lärande inom förskoleklassverksamheten. Därför ser vi ingen anledning till att det inte skulle vara möjligt att även använda det informella lek-lärandet högre upp i skolans åldrar om än något mer anpassat efter elevernas ålder och utvecklingsnivå.

Vi vill dock tydligt poängtera att det informella lek-lärandet inte handlar om att ta leken ifrån barnen och tvinga in fenomenet i olika undervisningssyften för att åstadkomma någon form av lärande. Leken har enligt oss ett egenvärde som vi pedagoger bör ta hänsyn till och respektera vilket också Lillemyr (1990:5) hävdar. Att det förekommer fri lek i skolan och i förskoleklassen har vi sett tydliga tecken på både i vår studie och utifrån tidigare Vfu- erfarenheter (verksamhetsförlagd utbildning). Att barn och elever får ha sin lek i fred från vuxnas inblandning skall dock inte bara gälla den fria leken utan även det informella lek-lärandet. I skolan bör det råda en öppenhet för eget lärande och upptäckande också inom det informella lek-lärandet. Detta innebär att vi ser det informella lek-lärandet inte enbart som lärarstyrt utan också som elevinfluerat vilket innebär att elevernas intressen och erfarenheter vävs in i undervisningen och utgör en del av det informella lärandet.

Vi anser att det är olyckligt att skolan har präglats av en sådan tradition där leken och det informella lärandet inte alltid har setts som speciellt betydelsefulla. I vår studie har vi också fått en bekräftelse på att denna uppfattning också förekommer ute hos de verksamma lärare som vi har intervjuat. Det som dock vi ser som klart positivt i detta sammanhang är att det tycks råda en medvetenhet kring lekens betydelse och att det finns en vilja hos dessa lärare att ta fasta på och dra nytta av leken i både undervisningen och andra aktiviteter. Enligt oss är det just denna medvetenhet som kommer att ha betydelse för om skolan som verksamhet skall kunna förändra sig och nå det målet som skolverket har haft med förskoleklassen. Nämligen att få tillstånd en pedagogik som baserar sig på informellt lek-lärande.

6.5 Vilka konsekvenser har det informella lek-lärandet för läraryrket?

I vår studie har vi märkt hur pedagogernas inställning till lärande har en avgörande roll för hur verksamheten utformas. Utifrån vårt resultat har vi kunnat se att pedagoger som anser att lek och lärande hör ihop också försöker att införa denna form av lärande i sin undervisning. Antingen genom att använda sig av leksaker som klossar eller genom att relatera till barns erfarenheter av deras egen närmiljö i undervisningen. Pedagogerna i vår studie har synliggjort och visat exempel på vad det informella lek-lärandet skulle kunna innebära och hur detta kan ta sig i uttryck i skolans undervisning.

Vilka konsekvenser medför då det informella lek-lärandet och vilka krav ställer denna form av lärande på oss framtida pedagoger? Som vi tidigare nämnt här ovan utgör ett av kraven på oss lärare att vi kan avgöra vilka lekar som är mer lämpade att använda i ett lärande syfte än andra. Vidare är det också av betydelse att vi är medvetna om att det informella och formella

lärandet inte utesluter varandra utan att dessa båda former av lärande utgör en helhet och att de kompletterar varandra. Att hitta en balans mellan dessa två lärandeformer kräver att vi som lärare är lyhörda och flexibla i vårt arbetssätt samt att vi förstår vilken form av lärande som är bättre lämpad för våra elever. Ännu en sak som blir viktig att ta hänsyn till som pedagog och som lärare när det gäller det informella lek- lärandet är att ta tillvara på både vardagliga lärandesituationer och elevernas egna intressen samt erfarenheter. Detta medför att vi lärare behöver vara mer observanta på vad det egentligen är som utspelar sig i våra klassrum och uppmuntrar och tar tillvara på de initiativ och situationer som eleverna är en del av.

6.6 Förslag till fortsatt forskning

Under examensarbetets gång har vi utvecklat en djupare förståelse och kunskap av det informella lek- lärandets betydelse för barns utveckling. Vi har med hjälp av två pedagoger observerat hur de arbetar med det informella lek- lärandet samt hur de resonerar kring begreppen formellt och informellt lärande. Vi anser att vi genom denna studie har öppnat upp för ytterligare funderingar och tankar som skulle kunna vara intressanta att studera vidare i framtiden. Detta på grund av att vi uppfattar leken som ett väldigt komplicerat fenomen som innefattar och utgör så många olika aspekter av barns liv. Trots att vi i vår studie anser att vi har tillfört ännu ett perspektiv på vad lek i skolan skulle kunna vara och hur leken kan integreras i lärandet genom informella aktiviteter, finns det ännu en rad av områden som skulle kunna utforskas och synliggöras utifrån perspektivet informellt lek- lärande. Det vore t ex. intressant att se om det finns skillnader i aktiviteter mellan helt åldershomogena klasser och mellan åldersintegrerade klasser. Det skulle också vara intressant att utforska om det förekommer skillnader i hur pedagogerna resonerar och arbetar kring det informella lek- lärandet i en jämförande studie mellan dessa två olika former av verksamhet. Att jämföra olika skolor som har en annan pedagogisk utgångspunkt som Montessori, Reggio Emilia och Waldorf kring det informella lek- lärandet är också en väg att gå. Ytterligare en annan vinkling skulle kunna vara att ta in barnens perspektiv i studien och se hur de ser på leken och lärandet i förskola, förskoleklass samt i skolan.

Som synes finns det många möjligheter för fortsatta studier av perspektivet informellt lek- lärande inom skolan och dess olika verksamheter. Vi hoppas att vi med vår studie har väckt intresset hos andra pedagoger, studenter och lärare att fortsätta utforskandet och synliggörandet av detta område.

7 Referenslista

Böcker:

Carlgren, Ingrid. (Red.). (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Claesson, Silwa. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Doverborg, Elisabet & Pramling, Ingrid. (1999). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Liber AB.

Fagereli, Oddvar, & Lillemyr, Ole Fredrik, & Søbstad, Frode. (2001). *Vad är förskolepedagogik?*. Lund: Studentlitteratur.

Hangaard Rasmussen, Torben. (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.

Jerlang, Espen. (Red.). (1999). *Utvecklingspsykologiska* (3:e uppl.). Stockholm: Liber AB.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Knutsdotter Oloffson, Birgitta. (2002). *Lek för livet* (8: de tryckningen). Stockholm: HLS Förlag.

Kullberg, Birgitta. (2004). *Lust- och undervisnings- baserat lärande –ett teoribygge*. Lund: Studentlitteratur.

Lillemyr, Ole Fredrik. (2002). *Lek- upplevelse- lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.

Lillemyr, Ole Fredrik. (1990). *Lek på allvar. Teorier om lek under förskoleåren*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, Gunilla. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Nobel, Agnes. (2001). *Hur får kunskap liv. Om konst och eget skapande i undervisningen*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Mauritzon, Ulla. (1997). *Att lära som sexåring en kunskapsöversikt*. Skolverket

Pramling Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö, Ann- Charlotte. (1997). *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, Ann- Christine. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Rapporter och tidskrifter:

Skolverket. (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem.* (rapport nr 201). Stockholm: Liber AB.

Skolverket. (2000). *Förskoleklass – 6 åringarnas skolform? Integration förskoleklass, grundskola och fritidshem.* (Delrapport nr 2).

Stiensholt, Kjetil. (2001). Lek är som förälskelse. *Förskolan 2001*, (nr:2)

Övrigt:

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94.

3 observationer i Förskoleklassen A, 2007 21/11

3 observationer i Förskoleklassen B, 2007 22/11

2 intervjuer med förskoleklasslärare, 2007 26/11

8 Bilagor

8.1 Bilaga 1

Observationsmall av aktivitet i undervisning

Observatörens namn:	Datum:
Lokal:	Ämne:
Närvarande personer:	Antal elever i gruppen:
Längd på arbetspass/undervisning:	Observerad tid:
Möblering klassrum/observatörens plats (skiss):	Form
	Helklass med gemensamt fokus Individuellt grupparbete Grupparbete Samling Innehåll Alla samma sak Olika saker inom givna ramar Helt olika arbetsuppgifter Arbete i arbetsböcker

Tidpunkt/verksamhet	Aktivitet	Elevagerande	Läraragerande

Ordlista över förkortningar

L = lärare

E = elev, eleven, elever

B = barn, barnet, barnen

Le = lek, lekar

A = aktiviteter

8.2 Bilaga 2

Intervjufrågor

Bakgrunds frågor:

- Hur ser din utbildning ut? Var, när utbildade du dig?
- Hur länge har du arbetat som förskolelärare/lärare eller inom barnomsorg?
- Vilka åldersgrupper har du arbetat med?

Lek och informellt lärande frågor

- Hur ser du din egen roll som lärare? (Hur arbetar du)
- Vad är din definition av begreppet lek?
- Vad innebär lärande för dig? Vad förknippar du med det?
- Kopplar du samman lärande med lek? Hur? Varför inte?
- Leder all lek till lärande? Vilka leder? Vilka leder inte?
- Har du hört talas om begreppen informellt/formellt lärande? Vad innebär dessa begrepp för dig och i vilket sammanhang har du hört dem?
- Hur ser du på din roll som pedagog i det informella lek lärandet?
- Arbetar ni medvetet med leken i pedagogiskt syfte? Hur?

Episod 1 observation Kims lek

- När du i samlingsen gjorde klossaktiviteten, Hur skulle du definiera denna form av aktivitet? Som lek? (hur, varför, varför inte)
- Vad hade du för syfte med klossaktiviteten, vilka var dina tankar?
- Var detta första gången eller har du gjort aktiviteten tidigare?
- Vad ville du att barnen skulle uppmärksamma/lära sig?
- Uppfyllede leken dina syften?

Episod 2 observation Tumme möter tumme

- Har du någon speciell tanke bakom val av ramsa?
- Vad är syftet, vad ville du att barnen skulle uppmärksamma/lära sig?
- Definierar du aktiviteten som lek, hur, varför/varför inte?

Episod 3 observation samling gatuadress och telefonnummer

- Vilka är dina bakom liggande tankar med gatuadress läxan, vilket syfte?
- Hur skulle du definiera denna läxa/aktivitet, som informellt lärande, Hur, Varför/varför inte?